

Estrategias Discursivas de Interacción en el Aula.

**Construcción de textos expositivos y narrativos en
grupos colaborativos.**

M^a Belén IZQUIERDO MAGALDI

Directora:

Pilar LACASA DÍAZ

Codirector:

Héctor del CASTILLO FERNÁNDEZ



Universidad de Alcalá
Departamento de Psicopedagogía y Educación Física
Alcalá de Henares, 2011



Universidad
de Alcalá

DPTO. PSICOPEDAGOGÍA Y
EDUCACIÓN FÍSICA
FACULTAD DE DOCUMENTACIÓN
Aulario María de Guzmán; San Cirilo s/n
28801 Alcalá de Henares
Telefono (34) 91 8855017
Fax: 91 885 50 29
E-mail: psicoped.ef@uah.es

Pilar Lacasa, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, y Héctor del Castillo, Profesor Ayudante Doctor, co-directores de la tesis Estrategias Discursivas de Interacción en el Aula. Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos, de Dña M^a Belén Izquierdo Magaldi, manifiestan:

Que la tesis citada se encuentra finalizada y puede procederse a su defensa ante la comisión correspondiente:

Por lo que se refiere a las aportaciones de esta tesis destaca:

1. El análisis de un escenario educativo innovador.
2. El enfoque interdisciplinar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita, en el que se combinan dimensiones psicológicas y educativas
3. El análisis del discurso en el aula, como instrumento metodológico.

Alcalá de Henares, 26 de abril de 2011.

Pilar Lacasa



Héctor del Castillo



Universidad
de Alcalá

DPTO. PSICOPEDAGOGÍA Y
EDUCACIÓN FÍSICA
FACULTAD DE DOCUMENTACIÓN
Aulario María de Guzmán; San Cirilo s/n
28801 Alcalá de Henares
Telefono (34) 91 8855017
Fax: 91 885 50 29
E-mail: psicoped.ef@uah.es

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE
PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA TESIS
DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. MARÍA BELÉN IZQUIERDO
MAGALDI

Título de la Tesis: “Estrategias discursivas de interacción en el aula.
Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos”.

Programa de Doctorado: D265 “Desarrollo psicológico, aprendizaje y
educación: perspectivas contemporáneas”

Directores de la Tesis: Dra. Pilar Lacasa Díaz
Dr. Héctor del Castillo Fernández

Como Directora del Departamento de Psicopedagogía y Educación Física,
hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 26 de abril de
2011, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por
Dña. María Belén Izquierdo Magaldi, dado que reúne los requisitos
académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 27 de abril de 2011.

La Directora del Departamento

Fdo.: M^a del Mar del Pozo Andrés



*A la excelencia docente
que no abandona a los rezagados, a ti Pilar.*

Agradecimientos

“Esta niña va a ser Bachiller” decían cuando era pequeña quienes siempre me han querido, sin sospechar el empeño que encerraba su afirmación. Me lo habéis dado todo, yo solo os puedo devolver agradecimiento.

A mis pacientes, usuarios, estudiantes, infantiles, jóvenes, mayores, personas todas y cada una de ellas que en mi trayectoria profesional me habéis enseñado los valores humanos; ha sido un privilegio.

Compañeras y compañeros de fatigas docentes e investigadoras en esta carrera de fondo, no me cansaré de reconocerlo, sois imprescindibles, seguid a mi lado.

Ángel, Leire y Álvaro, mi más preciado tesoro. El apoyo compartido en todas nuestras vivencias nos ayuda a seguir creciendo, a construir una sonrisa en cada recuerdo.

Summary

In the educational field we consider educational interaction and processes of historical and cultural contextual knowledge construction, as inseparable elements in the practices of written composition within the school context that use writing as a tool of learning and communication.

Research on conversation in the classroom provides keys of the oral speech in teaching and learning situations, in which writing is understood as an activity of specific communication. With regard to the processes of written composition, we join the studies dedicated to writing as a process of problems' resolution and those which understand it as a process of social nature that helps to interpret the world. Our purpose has been exploring the discursive strategies of interaction in the classroom when teachers and students produce documents together. The task chosen is part of curriculum daily school activities known as writing workshops, in which students are educated in the planning and production of written texts. In the writing workshop, the teacher and the 14 years old students are involved in tasks of written composition, while being observed by a participant researcher in a public school in the city of Cordoba.

The recording of the workshop activity including instruments such as video and audio have allowed capturing the real, interactive and temporal dimensions to analyze the data objectively, attending to the narrative speech from which we interpret the data, and completing that information analyzing the data by categories from the tradition of the analytical thought. The software device used, the Nudist Vivo, has been a crucial resource when integrating the narrative data digitalized with the quantitative data of frequencies and percentages result of category analysis. In a narrative and analytical way it is shown how participants play different roles within their relationships, depending on the process and the content of the educational activity, in which it is worked with a common goal.

Within the analysis of the workshop general communicative context and its specification in the diverse work situations, in the presence or not of the teacher, we discover how the highest percentages of strategies used coincide in the process of producing expositive and narrative texts. It is about discursive strategies aimed at the reflection and generalization of meanings, followed by organizational strategies of the social interaction and of the own task. The rest of strategies are meant to support the educative dialogue.

Within the composition of expositive and narrative texts, textual planning has helped to make the students aware of the textual structure of the texts used and to build together an original version of the literary genres discussed through expert models.

We insist on the need that teachers make explicit the contents, meaning and purpose of the activity, along with the audience the written message is aimed at. In this way, we can have the opportunity to reflect and contrast in the group of equals possible doubts or difficulties, and so facilitate the production of documents.

Due to our innovative experience we have tried to offer alternatives that gradually incorporate practices at school which consider something else than curriculum contents established, that can extend from a basic reading and writing literacy to new ways of literacies in consonance with the real socio-educational context of the students.

Tabla de Contenidos

| | |
|--------------------|----|
| INTRODUCCIÓN | 19 |
|--------------------|----|

PARTE TEÓRICA

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 1. CONTEXTOS NATURALES EN INVESTIGACIÓN..... | 29 |
|---|----|

| | | |
|-------|--|----|
| 1.1 | CONTEXTOS EXPERIMENTALES Y CONTEXTOS NATURALES..... | 30 |
| 1.1.1 | Socialización y escenarios educativos..... | 32 |
| 1.1.2 | Contextos de desarrollo humano en la psicología ecológica: dimensiones física y social. | 33 |
| 1.2 | CONTEXTO Y CULTURA: ACTIVIDAD HUMANA EN ESCENARIOS EDUCATIVOS. | 35 |
| 1.2.1 | Sistemas de actividad. | 36 |
| 1.2.2 | Contexto de interacción en el espacio y en el tiempo..... | 37 |
| 1.2.3 | Fenómeno mental dinámico..... | 38 |
| 1.3 | COMUNIDAD DE APRENDIZAJE..... | 39 |
| 1.3.1 | Características del contexto escolar. | 40 |
| 1.3.2 | Aproximación al contexto escolar a través de su discurso..... | 41 |
| 1.3.3 | Nuestra elección de unidad natural de análisis..... | 42 |
| 1.4 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO. | 44 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 2. EDUCAR EN CONTEXTOS SOCIOCULTURALES. | 45 |
|---|----|

| | | |
|-------|---|----|
| 2.1 | SOCIALIZACIÓN CULTURAL: ENGRANAJE BIOPSIOSOCIAL. | 46 |
| 2.1.1 | Modelos estructurales: el aprendiz individual. | 48 |
| 2.1.2 | Modelos culturales: de los resultados de aprendizaje al proceso de conocimiento situado. | 50 |
| 2.2 | PRÁCTICAS CULTURALES COMO SISTEMAS INTEGRADOS DE ACTIVIDAD..... | 52 |
| 2.2.1 | La interacción comunicativa y el pensamiento infantil..... | 53 |
| 2.2.2 | Mecanismos semióticos del discurso educado..... | 54 |
| 2.2.3 | Marco comunicativo escolar. Las escuelas tienen su propia cultura epistemológica..... | 55 |

| | | |
|---|---|-----------|
| 2.3 | PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL. | 58 |
| 2.3.1 | Influencia de lo social..... | 58 |
| 2.3.2 | Progreso cognitivo en colaboración. | 59 |
| 2.3.3 | Proceso de enseñanza y aprendizaje interactivos: el lenguaje, objeto e instrumento. | 61 |
| 2.3.4 | Conversación interactiva didáctica y mecanismos de influencia educativa. | 62 |
| 2.4 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO..... | 64 |
| CAPÍTULO 3. ALFABETIZACIÓN COMO PRÁCTICA SITUADA. | | 67 |
| 3.1 | ALFABETIZACIÓN COMO CAPACIDAD MENTAL UNIVERSAL. | 68 |
| 3.1.1 | Prácticas de alfabetización..... | 69 |
| 3.2 | EL DIÁLOGO ENTRE LO ORAL Y LO ESCRITO..... | 70 |
| 3.2.1 | Comunidades textuales e intertextuales..... | 72 |
| 3.2.2 | Sentido y significado: bases para conciencia y generalización del conocimiento lingüístico..... | 73 |
| 3.2.3 | Procesos psíquicos superiores sociales y dialógicos. | 74 |
| 3.3 | IMPLICACIONES EDUCATIVAS: NUEVOS PLANTEAMIENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA. | 75 |
| 3.3.1 | De las Ciencias del Lenguaje al Análisis del discurso..... | 76 |
| 3.4 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO..... | 80 |
| CAPÍTULO 4. GÉNEROS LITERARIOS Y GÉNEROS DISCURSIVOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES..... | | 83 |
| 4.1 | GÉNERO TEXTUAL Y CONTEXTUAL EN EL AULA. | 85 |
| 4.1.1 | Comprensión y producción textual..... | 86 |
| 4.1.2 | Reformulación de los géneros escolares: proceso mental de contextualización..... | 89 |
| 4.2 | LA NARRACIÓN: ACCIÓN DISCURSIVA Y COMUNICATIVA EN SU CONTEXTO..... | 90 |
| 4.2.1 | La narración: pensamiento narrativo. | 90 |
| 4.3 | DISCURSO EXPOSITIVO..... | 91 |
| 4.3.1 | Estructura textual expositiva..... | 92 |
| 4.4 | LA ESCRITURA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR: OBJETO E INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE..... | 93 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.4.1 | Competencia escritora, más allá de la alfabetización tradicional..... | 94 |
| 4.4.2 | Discrepancias con la práctica real del aula..... | 96 |
| 4.4.3 | Evaluación a nivel europeo..... | 97 |
| 4.5 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO. | 98 |
| CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA: ITINERARIO DEL BUSCADOR..... | | 101 |
| 5.1 | DE LA ETNOGRAFÍA AL ANÁLISIS DEL DISCURSO. | 102 |
| 5.1.1 | Perspectivas teóricas y procedimientos prácticos..... | 103 |
| 5.1.2 | Innovar paso a paso en un taller de escritura..... | 104 |
| 5.1.3 | ¿Por qué la actividad del día a día del aula? | 106 |
| 5.1.4 | ¿Cómo nos asomamos al mundo educativo? Punto de vista del observador..... | 107 |
| 5.1.5 | Participar en la observación. | 108 |
| 5.2 | DECISIONES DEL INVESTIGADOR..... | 109 |
| 5.2.1 | Planificación y diseño. | 109 |
| 5.2.2 | Preguntas previas: objetivos de trabajo..... | 112 |
| 5.2.3 | Registro de datos: el qué y el cómo. | 113 |
| 5.2.4 | Método de recogida de datos..... | 117 |
| 5.2.5 | Análisis e interpretación de los datos: narrativo y analítico. | 118 |
| 5.3 | ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN EN SU CONTEXTO INTERACTIVO..... | 119 |
| 5.3.1 | ¿Por qué analizar la conversación en el aula? | 122 |
| 5.3.2 | Dimensiones de la realidad estudiada..... | 123 |
| 5.4 | NUDIST VIVO: RECURSO INFORMÁTICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS. | 126 |
| 5.4.1 | Tipo de análisis realizado: narrativo y analítico..... | 126 |
| 5.4.2 | Categorizaciones en la interpretación analítica. | 132 |
| 5.5 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO. | 134 |
| PARTE EMPÍRICA | | |
| CAPÍTULO 6. EL TALLER DE ESCRITURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y NARRATIVOS EN SU CONTEXTO. | | 139 |
| 6.1 | PUNTO DE PARTIDA DEL ESTUDIO DEL CONTEXTO DEL TALLER..... | 139 |
| 6.1.1 | Punto de vista del grupo de investigación. | 140 |
| 6.1.2 | Punto de vista docente: objetivos de la profesora..... | 141 |
| 6.1.3 | Escenario de trabajo. | 142 |
| 6.1.4 | Participantes..... | 142 |

| | | |
|--|---|------------|
| 6.2 | UNA EXPERIENCIA PIONERA: MÁS ALLÁ DE LAS TAREAS DE REDACCIÓN..... | 143 |
| 6.2.1 | Negociación entre profesionales que participan en la práctica educativa. | 144 |
| 6.2.2 | Superar costumbres arraigadas. | 145 |
| 6.2.3 | Introducir cambios sustanciales: Buscando enlaces con la experiencia. | 147 |
| 6.2.4 | Explicitar y consensuar la meta del Taller: ¿Para qué? | 148 |
| 6.2.5 | Los contenidos de las tareas a partir de la experiencia extraescolar relacionada con pasajes del Quijote..... | 149 |
| 6.2.6 | Puntos de encuentro: <i>¿Hace cuánto tiempo...os acordáis?</i> La representación del Quijote. | 150 |
| 6.2.7 | Funcionalidad textual y discursiva, ¿para qué usamos los textos expositivos y los narrativos? | 153 |
| 6.3 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO..... | 156 |
| CAPÍTULO 7. EL TALLER DE ESCRITURA EN LA MEMORIA NARRATIVA: PLANIFICACIÓN Y CONCIENCIACIÓN EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA. | | 159 |
| 7.1 | ENTRE LA TRADICIÓN Y LA INNOVACIÓN: PLANIFICACIÓN EN EL TALLER DE ESCRITURA..... | 160 |
| 7.1.1 | La planificación en la escritura: qué escribir y cómo hacerlo..... | 162 |
| 7.2 | FASES EN EL TRABAJO DEL TALLER: PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE NARRACIONES Y EXPOSICIONES EN EL TIEMPO..... | 164 |
| 7.2.1 | Procedimiento didáctico: instrucciones y tareas para la planificación textual..... | 166 |
| 7.2.2 | Textualización. | 172 |
| 7.2.3 | Revisión: de la reformulación a la evaluación compartida..... | 178 |
| 7.3 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO..... | 182 |
| CAPÍTULO 8. CONTEXTO COMUNICATIVO DEL AULA: ANÁLISIS DISCURSIVO DEL TALLER DE ESCRITURA. | | 185 |
| 8.1 | INTERACTIVIDAD EN EL AULA..... | 185 |
| 8.1.1 | Estrategias sociocognitivas de interacción en el aula. | 186 |
| 8.1.2 | Patrones de interacción social analizados en el taller. | 188 |
| 8.2 | CONTROL DE LOS PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DE LA TAREA. | 192 |
| 8.2.1 | Generalización en la composición escrita. | 194 |
| 8.2.2 | Organización en la composición escrita..... | 196 |
| 8.2.3 | Ideas nuevas en la composición escrita..... | 197 |
| 8.2.4 | Continuidad en la composición escrita..... | 197 |

| | | |
|--|--|-----|
| 8.2.5 | Estrategias en el tiempo. | 199 |
| 8.3 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO. | 202 |
| CAPÍTULO 9. CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN EL AULA.205 | | |
| 9.1 | LA CONVERSACIÓN EN SITUACIONES DIFERENCIADAS DE TRABAJO EN GRUPO.205 | |
| 9.2 | EXPOSICIONES EN PEQUEÑO GRUPO CON LA MAESTRA. | 208 |
| 9.2.1 | Favorecer el pensamiento a través del diálogo expositivo: Estrategias de generalización. | 208 |
| 9.2.2 | Estructurar el pensamiento y la acción: Estrategias de organización. | 212 |
| 9.2.3 | Crear el contenido: Estrategias de aportación de ideas nuevas. | 219 |
| 9.2.4 | Entretejer los turnos del diálogo: Estrategias de continuidad. | 221 |
| 9.3 | EXPOSICIONES EN EL GRUPO DE IGUALES. | 223 |
| 9.3.1 | Pensar con los iguales: Estrategias de generalización. | 223 |
| 9.3.2 | Decidimos qué y cómo escribimos: Estrategias de organización. | 226 |
| 9.3.3 | Creamos contenido: Estrategias de aportación de ideas. | 227 |
| 9.3.4 | Repasamos nuestro esquema común: Estrategias de continuidad. | 229 |
| 9.4 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO. | 230 |
| CAPÍTULO 10. CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN EL AULA.233 | | |
| 10.1 | LA CONVERSACIÓN EN SITUACIONES DIFERENCIADAS DE TRABAJO EN GRUPO.233 | |
| 10.2 | NARRACIONES EN PEQUEÑO GRUPO CON LA MAESTRA. | 236 |
| 10.2.1 | Favorecer el pensamiento a través del diálogo narrativo: estrategias de generalización. | 236 |
| 10.2.2 | Personajes y otros criterios: Estrategias de organización. | 237 |
| 10.2.3 | Ampliar el escenario de acción: estrategias de aportación de nuevas ideas. .. | 241 |
| 10.2.4 | El hilo de la historia: estrategias de continuidad. Avanzando en la comprensión conjunta. | 242 |
| 10.3 | NARRACIONES EN EL GRUPO DE IGUALES. | 244 |
| 10.3.1 | Pensar con los iguales: Estrategias de generalización. | 244 |
| 10.3.2 | Personajes y otros criterios: Estrategias de organización. | 245 |
| 10.3.3 | Contamos con la experiencia: Estrategias de Aportación de ideas nuevas.... | 246 |
| 10.3.4 | Enlazamos ideas e historias: Estrategias de Continuidad. | 247 |
| 10.4 | REFLEXIONES DEL CAPÍTULO. | 249 |
| CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES. 251 | | |

| | |
|----------------------------------|-----|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 269 |
| ÍNDICE DE EJEMPLOS | 285 |
| ÍNDICE DE GRÁFICAS..... | 287 |
| ÍNDICE DE ILUSTRACIONES..... | 289 |
| ÍNDICE DE TABLAS..... | 291 |
| ANEXOS..... | 293 |

Anexo I: REGISTRO DE DATOS

Anexo II: FOTOGRAMAS

Introducción

Esta investigación nace de los puentes creados entre la Universidad y la escuela, entre investigadores y docentes que creen en la transformación educativa desde la propia práctica. En los últimos años, las iniciativas han surgido desde la propia realidad que se intenta mejorar, *“el profesor ha dejado de ser un gestor adiestrado para convertirse en alguien que planifica su actividad y que toma decisiones con el fin de progresar en su actividad como enseñante”* (Lacasa & Guzmán, 1997). El acercamiento entre investigadores y docentes permite abrir un camino más concreto y posiblemente más eficaz a la hora de explorar y ofrecer alternativas al progreso educativo y social.

Tradicionalmente la investigación educativa ha fijado su punto de mira en el análisis de las condiciones de intervención del profesorado, sobre todo han tratado el tema de la innovación de las estrategias de enseñanza destinadas a transformar las prácticas existentes, pero no han tenido en cuenta ni los condicionamientos complejos que pesan sobre los proyectos pedagógicos, ni las representaciones que los docentes se hacen sobre los objetivos y la contenidos de enseñanza (Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

Necesitamos comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la interacción educativa del aula para explicar cómo se producen y poder ofrecer recursos teóricos y prácticos que se puedan aplicar, tanto a la práctica educativa como a la formación del profesorado. Creemos que nuestra intención se puede llegar a cumplir porque el eje de nuestra investigación gira alrededor de la propia realidad de la que procede, el *aprendizaje en un contexto natural situado* (Cole, 1996), en el que el grupo de investigación se integra, para conocerlo desde dentro y así poder aportar mejoras que transformen la realidad, como se demuestra en los estudios que han seguido esta línea (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland & Lofland, 2001).

Escenario educativo.

Nos planteamos explorar una realidad dinámica que procede de la propia actividad que desarrollan las personas cuando son educadas y se educan, en un momento y un lugar organizado para ello, *el aula* (Coll, Onrubia & Mauri, 2008). Una realidad en la que docentes y escolares se involucran en procesos de enseñanza y aprendizaje a través de una comunicación específica que despliegan en su relación interactiva.

“Nuestro propósito siempre fue crear auténticas situaciones de comunicación en donde el desarrollo del lenguaje adquiere sentido para contar algo a los demás. Leer y escribir han sido siempre actividades sin las cuales las personas no podríamos desenvolvernó en la vida cotidiana y, por esta razón, en la escuela debemos enseñar no sólo la escritura en sí misma sino la función que desempeña.” (Lacasa & GIPI, 2006)

En investigaciones anteriores el interés por explorar los procesos cognitivos implicados en la composición de distintos tipos de texto en situaciones de interacción social propias de los escenarios escolares (Lacasa, Pardo, Martín & Herranz-Ybarra, 1995; Rogoff, Topping, Baker-Sennett & Lacasa, 2002), nos ha guiado para preguntarnos en este estudio por *el papel que desempeñan quienes participan de forma conjunta* en las distintas fases de composición textual, cuando elaboran textos narrativos y expositivos.

¿Los estudiantes son capaces de elaborar sus propios textos de forma consciente y pensando que serán leídos e interpretados por otras personas? ¿Cuál es la naturaleza de la construcción de distintos tipos de texto cuando estudiantes y docente trabajan de forma conjunta?

La complejidad de los procesos de composición escrita en los que se manejan y construyen significados en situaciones comunicativas sugieren acudir a enfoques teóricos de corte cualitativo (Page, 2000), que den cuenta del *carácter social y cultural*, no sólo lingüístico de estos fenómenos, en los que tengan cabida las *estrategias* y los *esquemas textuales* de los participantes y su evolución a lo largo del *proceso de enseñanza y aprendizaje* en el que se implican, sin el cual carecería de sentido el producto de su trabajo (Reason & Bradbury, 2001).

Describiremos los marcos teóricos y metodológicos desde los que interpretar el estudio que presentamos delimitado por la forma de recogida de los datos y por tener en cuenta la posición del investigador. Al tratarse de la observación en un *escenario natural*, hemos acudido los trabajos recogidos en el *“Handbook of action-research”* editado por Reason y Bradbury (2001) y en el *“Handbook of Writing Research”* editado por MacArthur, Graham & Fitzgerald (2006), sobre investigación cualitativa, coincidiendo en sus planteamientos con perspectivas etnográficas (Atkinson et al., 2001) y ecológicas, en las que se tiene en cuenta el papel participante del observador, como iremos mostrando teórica y empíricamente, a lo largo de los capítulos.

Planteamientos y objetivos

En el marco esbozado esta investigación tiene como objetivo general *explorar las estrategias discursivas de interacción en el aula cuando la maestra y los alumnos y alumnas elaboran textos expositivos y narrativos conjuntamente*. La tarea escogida forma parte de actividades escolares cotidianas

denominadas *talleres de escritura*, pertenecientes al currículum escolar, en las que se instruye a los estudiantes en la planificación y elaboración de textos escritos.

Seguiremos los pasos del proceso de investigación (Lacasa & Reina, 2004) comenzando con preguntas acerca de las características de los procesos que exploramos, pero dejando abierta la posibilidad a nuevos cuestionamientos, buscando enfoques que conduzcan nuestra observación y análisis para extraer propuestas que permitan mejorar las prácticas educativas que utilizan la *escritura como herramienta de aprendizaje y comunicación*.

Hemos elegido introducirnos en una realidad educativa tradicional en la que la inquietud formativa de los profesionales les permite descubrir otras posibilidades de enseñar y aprender, a la vez que entrar en contacto con enfoques de investigadores que creen en la transformación del aula desde dentro, desde la práctica innovadora de las maestras y maestros como ha demostrado en su trayectoria investigadora Pilar Lacasa, a la que haremos referencia en los capítulos correspondientes.

Para un profesional de la enseñanza, como la maestra de nuestro taller, es un buen comienzo intentar que alumnos y alumnas trabajen con modelos de expertos escritores dirigidos desde el currículum para introducir elementos que doten de significado su aprendizaje y utilizar estrategias que les permitan aproximarse al proceso de composición escrita. De igual manera, es una oportunidad, que profesionales docentes e investigadores quieran participar en el reto de explorar situaciones en las que se ofrece a los estudiantes en edad escolar nuevas formas de aprender y pensar con una meta común, cuando elaboran textos narrativos y expositivos para leerlos ante sus compañeros y profesora, en un taller de escritura de contenido centenario, la creación universal del más competente escritor en lengua castellana, la obra de Cervantes. Un tema que la institución escolar considera parte esencial del saber letrado, pero, ¿Cómo acercar el proceso de composición escrita al aula de una manera significativa?

Nuestro centro de estudio, el taller de escritura sobre la novela del Quijote, se convierte así en un producto multidimensional en el que se entrelazan el *marco institucional* que condiciona el currículum escolar, la *actividad de enseñanza y aprendizaje* que desarrollan los participantes y la *interacción comunicativa*, que evoluciona como proceso de construcción de conocimiento a lo largo del taller. Trataremos de explicar desde la teoría y desde la práctica empírica, cómo funciona de manera integrada estas dimensiones.

La formulación de nuestros Objetivos en generales y específicos se describe en los puntos siguientes:

Objetivos generales.

- Describir los mecanismos de influencia educativa que se utilizan en un aula, con estudiantes de 13 y 14 años, cuando se interactúa en pequeño grupo en tareas de escritura.
- Analizar cómo los estudiantes producen textos expositivos y narrativos cuando interactúan en dos situaciones diferenciadas de trabajo:
 - En el grupo de iguales.
 - Cuando en ese grupo de iguales está presente la profesora.
- Analizar cómo dichos mecanismos inciden en un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con el proceso de escritura de textos expositivos y narrativos.

Objetivos específicos

1- Explorar situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula relacionadas con la producción de textos escritos integrados en las actividades del currículum escolar.

1.1. Analizar las estrategias que utiliza la profesora para enseñar a alumnos y alumnas a elaborar textos expositivos y narrativos.

1.2. Determinar su eficacia en situaciones de trabajo en grupo con una meta común.

2- Explorar procesos sociocognitivos en el aula cuando los alumnos y alumnas trabajan en grupos pequeños.

2.1. Analizar la génesis y desarrollo de representaciones que el grupo va construyendo en relación con la tarea que se realiza conjuntamente.

2.2. Establecer los mecanismos de control que se asientan en el grupo cuando no está presente la profesora.

Nuestros objetivos representan una apuesta de cómo docentes y estudiantes pueden trabajar juntos en actividades de producción escrita que les permitan comprender y transformar la realidad que exploran.

Organización temática

No es tarea fácil encontrar la guía teórica que organice el trabajo investigador pero se trata de una tarea fundamental, para dar objetividad al proceso en el que el trabajo empírico y la teoría se van nutriendo y tomando cuerpo. De esta manera la descripción de líneas y enfoques teóricos dan paso a la reconstrucción metodológica y de análisis del trabajo empírico, es decir, la estructura o desarrollo de la investigación que se refleja en los contenidos de los capítulos.

Hemos distribuido los capítulos en dos grandes bloques, el primero dedicado a la **fundamentación teórica** del discurso educativo como modelo en el que se enmarca el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje de la actividad escolar estudiada. El segundo bloque, contiene el **trabajo empírico** de interpretación y análisis de la construcción del conocimiento en situaciones colaborativas, a lo largo de las sesiones del taller de escritura.

PARTE TEÓRICA (del capítulo 1 al capítulo 5).

En el capítulo 1, ponemos de manifiesto las características de los fenómenos sociales que necesitan ser captados en su totalidad, sin separarles del contexto histórico y social en el que se desarrollan.

La actividad humana desde esta perspectiva es de naturaleza situada, lo que determinará la elección de la metodología de registro y análisis de los datos.

En el capítulo 2, indagaremos en la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en contextos de desarrollo humano y nos apoyaremos en modelos que explican la naturaleza interactiva y social del desarrollo.

Nos aproximaremos a los procesos y mecanismos interactivos propios de la enseñanza y el aprendizaje en contextos naturales que nos permitirán llegar a las estrategias de aprendizaje utilizadas en el discurso educativo, en el que el lenguaje es una herramienta básica para construir significados compartidos en el contexto social de referencia.

En el capítulo 3, nos acercamos al fenómeno de la alfabetización cuya evolución ha permitido que el aprendizaje del lenguaje utilizado en principio como objeto, haya dejado al descubierto su capacidad como instrumento de aprendizaje. La evolución de una alfabetización tradicional a una alfabetización entendida como práctica situada, nos introduce en el complejo mundo del aprendizaje y dominio de la lectoescritura como herramienta cultural básica de identificación social.

La reflexión y toma de conciencia del lenguaje oral a través de la escritura abre todo un campo de investigación que se refleja en las nuevas tendencias de enseñanza de la lengua.

En el capítulo 4, trataremos la identificación y producción de distintos tipos de textos desde enfoques contextualizadores que nos muestran una reconceptualización de las concepciones de género textual, fruto del análisis de los discursos producidos en las situaciones de enseñanza programadas dentro del currículum escolar.

En el capítulo 5, recopilaremos los recursos teóricos, metodológicos, técnicos e informáticos utilizados en nuestra labor como analistas, consistente en *“observar, hacer afirmaciones empíricas y teorizar sobre cómo manejan los participantes contexto externo, interno o restrictivo y procesos mentales”* (Edwards, 1996).

PARTE EMPÍRICA (del capítulo 6 al capítulo 10).

El capítulo 6, abre la parte correspondiente a los aspectos empíricos de la investigación. La contextualización del taller de escritura, su escenario físico, sus participantes, sus metas y expectativas; como punto de partida y significación de la planificación de la experiencia educativa.

El capítulo 7, se centra en la enseñanza de la *competencia lingüística* dentro del currículum escolar de nuestro sistema educativo. Hablar del currículum nos lleva a tener en cuenta un contexto histórico y social que a lo largo de las diferentes leyes educativas, han marcado las exigencias relativas a las competencias comunicativas de alumnos y alumnas, así como el procedimiento de su *evaluación*. Desde este marco analizamos e interpretamos de forma narrativa, el proceso de planificación y reflexión mediado por el lenguaje oral y escrito que encontramos en el taller de escritura, tal y como ocurrió.

El capítulo 8, dedicado al *análisis de la conversación* como instrumento analítico, nos permitirá establecer los patrones de interacción social que median en los procesos sociocognitivos de composición escrita del taller. La dimensión interactiva descubrirá los diferentes roles representados por los participantes a lo largo de la secuencia educativa y las estrategias utilizadas en su composición textual.

Los capítulos 9 y 10, se muestra el proceso de elaboración de textos expositivos y narrativos respectivamente, junto con los ejemplos discursivos del dialogo que construyen los participantes.

En el capítulo 11, de Conclusiones, recogeremos de forma sintética las reflexiones que a lo largo de la investigación se han ido deteniendo en cada capítulo para relacionarlas en su conjunto con los objetivos planteados en esta investigación. A partir de los resultados obtenidos, algunas de las conclusiones serán propuestas para prácticas educativas similares y planteamientos de futuras investigaciones.

PARTE TEÓRICA

Capítulo 1. Contextos Naturales en Investigación.

La naturaleza compleja de los fenómenos educativos (Cole, 1996; Edwards, 1997; Potter, 1996/1998), implica desafíos y elecciones teóricas y metodológicas que nos van a permitir estudiar las prácticas educativas, como una totalidad, sin separarlas del *contexto* social e histórico en el que se desarrolla. Si optamos por una metodología que consiga captar lo que ocurre en el aula es necesario que se encuadre en la perspectiva de la *naturaleza situada de la mente humana*, lo que va a condicionar las decisiones sobre procedimientos, registro y análisis de datos (Coll et al., 2008).

Iniciar nuestra investigación hablando de *contexto* nos parece que puede explicar nuestra intención de capturar y analizar los *procesos psicológicos* que nos interesan con sus dimensiones sociales, culturales e históricas que se reconstruyen en la actividad de los participantes cuando comparten significados, para lo que seguiremos la línea sociocultural de trabajo (Cole, 1996; Erickson & Schulz, 1997; Rogoff, 1998, 2003; Rogoff, Lacasa, Baker & Fitz, 1990), desde donde se entienden los contextos como algo que se constituye de forma dinámica con la actividad de los participantes por lo que no son definitivos. Los significados que se comparten en sociedad y la actividad desarrollada al efecto, forman el *contexto social* que cambia en función del momento, de los participantes y los roles sociales que representan, de sus costumbres y de los materiales que manejan.

Se trata de una noción psicológica con implicaciones educativas en la que la actividad escolar se entiende como una práctica cultural que tiene sentido a partir de las acciones de quienes participan en ella, por lo que todos los cambios y transformaciones que como investigadores nos podemos plantear se tienen que hacer desde dentro, tomando conciencia y reflexionando sobre la propia actividad (Lacasa, 2000).

Más adelante especificaremos el concepto de contexto teniendo en cuenta las dimensiones físicas y temporales que algunos autores han considerado para lograr entender su sentido más amplio como *contexto mental*, el que más se aproxima a nuestro estudio.

1.1 Contextos experimentales y contextos naturales.

Convencidos de que nuestros hallazgos son distintos cuando investigamos a personas en situaciones de laboratorio diseñadas ad hoc, que cuando investigamos a personas actuando en su medio cotidiano, necesitamos apoyarnos en enfoques que al trascender más allá del individuo, puedan explicar la interacción humana como fenómeno inseparable de la educación, entendida como un proceso epistemológico de carácter público (Edwards, 1996), y escenificada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“El propio Wunt, en sus últimos años, reconoció hasta qué punto el nuevo estilo de “laboratorio” podía ser restrictivo y, al proponer su “psicología cultural” nos exhortó a abrazar un enfoque más histórico e interpretativo para entender los productos culturales del hombre.” (Bruner, 1991, p. 12)

Partimos de una Psicología de la Educación, cuyo punto de mira es el *espacio natural*, real y cotidiano, en el que se entreteje el conocimiento. En estos espacios de educación se fomenta la *colaboración* de las nuevas generaciones con sus generaciones anteriores conformando, en palabras de Rogoff (1998), diversas prácticas conjuntas, interpersonales e institucionales, que pertenecen a la comunidad. Hemos optado por los planteamientos de la Psicología Histórico-cultural acerca del estudio de procesos cognitivos en situaciones naturales, siguiendo a autores como Newman, Griffin y Cole (1989). Se trata de considerar en el entorno natural aspectos esenciales que pueden pasar desapercibidos en las situaciones experimentales (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995), pero siempre teniendo en cuenta que ambos contextos son complementarios.

Con esta aproximación general al contexto como forma de acercarse a la actividad educativa daremos paso en los siguientes apartados a las corrientes de referencia en esta investigación, por una parte quienes consideran el *contexto como un escenario* desde la ecología; a continuación desde la clásica teoría de la psicología soviética que tiene en cuenta el contexto *como un sistema de actividad* y finalmente quienes influidos por modelos antropológicos lo definen como una *comunidad de práctica*.

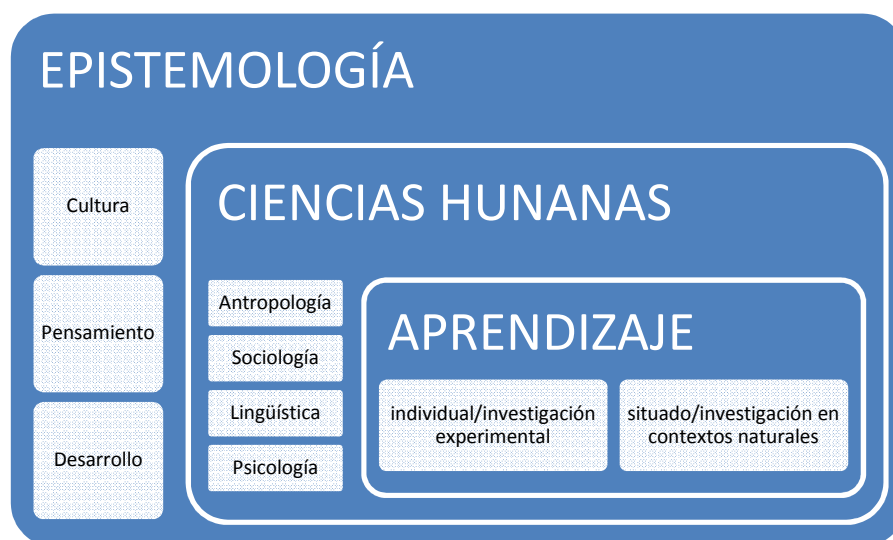
Ilustración 1-1. Unidades naturales de análisis en escenarios interactivos.



Desde todas y cada una de las perspectivas que adoptemos vamos a hablar de *escenarios interactivos* como *unidades naturales de análisis* que se definen por sus propios componentes y no desde una perspectiva externa, como ocurre en los estudios experimentales (Lacasa, Pardo & Herranz-Ybarra, 1994). Se trata de descubrir lo que nos ofrecen los datos en las situaciones en que tienen lugar, en su *contexto* tanto físico como social (Lacasa & Reina, 2004), una aproximación que tanto teórica como metodológicamente conlleva una serie de cambios de modelos psicológicos y elección de perspectivas de otros ámbitos de las ciencias humanas como la sociología y la antropología desde los que dar cuenta de los procesos psicológicos y sociales que queremos llegar a entender.

En el siguiente esquema mostramos las distintas perspectivas y enfoques que nos ayudarán en nuestra empresa.

Ilustración 1-2. Marco de referencia en los estudios de los fenómenos psicológicos y sociales.



En nuestra búsqueda de los fundamentos y métodos del conocimiento científico, hemos englobado: cultura, pensamiento y desarrollo en el marco “Epistemología”, relacionado con el comportamiento o actividad humana. Los referentes, los hemos encontrado en diferentes disciplinas que incluimos en el marco de las “Ciencias Humanas”, desde donde podemos aplicar sus enfoques a los procesos de “Aprendizaje” que queremos explorar.

1.1.1 Socialización y escenarios educativos.

En psicología el contexto se ha tratado principalmente en su dimensión social pero nos interesan las aportaciones desde la dimensión física y temporal que van configurando un *contexto mental* que abarca algo más que el entorno como iremos explicando en los siguientes apartados.

Los escenarios educativos se enmarcan en la tradición de las aportaciones de la ecología a la psicología del desarrollo y en la perspectiva sociocultural que destaca la importancia del lenguaje oral y escrito, mediadores en la evolución de los procesos cognitivos superiores. De forma general nos fijaremos en autores que se han acercado al contexto en cuanto estructura que abarca distintos niveles que componen un *macroentorno* que dota de significado el desarrollo de las personas y en autores que se han aproximado al contexto en sus trabajos sobre la relación madre e hijo y entre iguales desde una perspectiva de *interacción personal*.

1.1.2 Contextos de desarrollo humano en la psicología ecológica: dimensiones física y social.

Es inevitable enlazar socialización y desarrollo humano si tenemos presente la imagen que se repite generación tras generación en la que participan diferentes agentes educativos como la familia y cada vez a más temprana edad otras personas de la comunidad o entorno en el que se desenvuelve. En la siguiente cita el autor apuesta por no quedarse en los aspectos individuales del crecimiento personal puesto que existen otras dimensiones que interactúan moldeando la conducta y su progreso.

"El mundo exterior tiene un impacto considerable desde el momento en que el niño comienza a relacionarse con personas, grupos e instituciones, cada una de la cuales le impone sus perspectivas, recompensa y castigos, contribuyendo así a la formación de sus valores, habilidades y hábitos de conducta." (Bronfenbrenner, 1970/1993, p. 16)

Dentro de los sistemas sociales existen cuatro esferas de influencia que (Bronfenbrenner, 1988) denomina:

- *Microsistema*, influencias próximas con interacciones cara a cara en la familia, la escuela y el trabajo.
- *Mesosistema*, que alude a la interacción entre microsistemas.
- *Exosistemas*, que se refieren a la influencia que desde el exterior puede recibir el microsistema.
- *La cultura y la historia*, el último sistema de influencias que está condicionado por en el que el resto de los sistemas están inmersos.

Ahondando más en el proceso y características de la interdependencia entre las personas cuando se relacionan, Bronfenbrenner, define un *escenario* en cuanto encuentro específico.

"El microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta a lo largo de su vida en un escenario dado y con características físicas y materiales específicas, siendo el escenario 'un lugar donde la gente puede iniciar fácilmente interacciones cara a cara, como el hogar, la guardería, el grupo de juego, el aula o el lugar de trabajo.'" (Bronfenbrenner y Crouter, 1983, citado por Del-Río & Alvarez, 1985, p. 13).

Los aspectos físicos y sociales que destaca Bronfenbrenner en las actividades humanas, están presentes en los distintos encuentros que a lo largo de nuestras vidas tenemos con quienes nos

rodean e interactuamos. Cada uno de esos encuentros se define por su peculiaridad, el escenario y las personas. En el hogar, interactúan las familias, y en el aula docentes y estudiantes. Pero estos microsistemas a los que se refiere el autor, no están aislados, las personas en su desarrollo van pasando de uno a otro llevando y compartiendo información de unos a otros. En este caso, este intercambio entre los distintos microsistemas, da paso al mesosistema, en el que la vinculación entre los distintos escenarios es un potenciador del desarrollo (Lacasa & GIPI, 2006). De ahí la importancia de tener en cuenta la información y experiencia previa que los alumnos y alumnas trasladan al escenario escolar, o los puentes entre contextos escolares y familiares (Lacasa & Reina, 2004).

La aproximación a los contextos naturales donde confluyen *entornos humanos* y *procesos de socialización* se explica a través de los distintos contextos de desarrollo.

Contexto de desarrollo primario

Bronfenbrenner nos describe varios niveles de interacción social basados en el establecimiento de una relación emocional positiva desde el nacimiento. El primer nivel o *contexto de desarrollo primario* el niño o la niña observan y asimilan los patrones de actividad que se utilizan en la comunidad y cuyo nivel de complejidad es progresivo por lo que se hace necesaria la guía de personas que ya poseen los conocimientos y destrezas que se tienen que adquirir.

Contexto de desarrollo secundario

A partir de las actividades aprendidas en los contextos de desarrollo primario y sin necesidad de una intervención directa de otras personas, los contextos de desarrollo secundario aportan los recursos y oportunidades para quienes se implican en las actividades educativas.

En la medida que un escenario de crianza favorece el progreso en el desarrollo Bronfenbrenner lo relaciona con el apoyo de terceras personas, el *potencial de desarrollo* de un escenario depende de las relaciones positivas o negativas de otras personas que también se implican. Como ejemplo, la ayuda del padre en una situación cotidiana en el que la madre alimenta a su hijo. Si la relación familiar pasara por dificultades, la ayuda paterna posiblemente ejercería un efecto contrario.

Cuando el vínculo se establece con otros escenarios también hablamos de progreso en el desarrollo, en este caso nos fijamos en la posibilidad de acercar escenarios como la familia y la escuela (Lacasa & Martín-del-Campo, 1996) o el acercamiento entre investigación y prácticas

educativas (Lacasa & Reina, 2004) como vía de establecer puentes que potencian la investigación e innovación educativas que reviertan en la mejora de las actividades de los participantes.

El acercamiento a los contextos propuesto desde *la ecología supone un modelo para quienes queremos conocer la escuela y lo que ocurre en ella*, lejos de la artificialidad de situaciones experimentales.

En el siguiente apartado nos detendremos en el enfoque sociocultural para analizar cómo se entiende el contexto desde su punto de vista y tener en cuenta sus implicaciones educativas.

1.2 Contexto y cultura: Actividad humana en escenarios educativos.

Comenzaremos con la teoría de la actividad humana que engloba al sujeto y sus instrumentos en los escenarios comunicativos donde se desenvuelve culturalmente. Del enfoque de la teoría de la actividad iniciada por la escuela soviética pasaremos al enfoque sociocultural de corte vygotskyano desde el que se adopta el concepto de comunidad de aprendizaje.

La cultura está unida a los espacios de actividad humana donde lo biológico se va transformando en cultural a través de procesos socialmente mediados. El desarrollo infantil se equipara al desarrollo cultural cuando se usan instrumentos externos y se da paso a conductas más complejas (Luria & Vygotsky, 1930/1993).

“...los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos.”
(Vygotsky, 1996, p. 49)

Con esta imagen que nos presenta Vygotsky podemos entender su afirmación sobre la peculiar utilización de herramientas que distingue la actividad humana y la animal. A lo largo de su desarrollo el niño y la niña primero controlan su entorno a través del habla para posteriormente dominar su propia conducta, es un instrumento capaz de convertirnos a la vez en *sujetos y objetos* de nuestra propia conducta. Las actividades no son acciones puntuales, sino que se realizan a lo largo de un espacio social e histórico en el que el sujeto y el objeto están mediados por instrumentos simbólicos y representaciones, por lo que la conciencia se va construyendo desde los otros, exteriormente.

1.2.1 Sistemas de actividad.

En este sentido las relaciones entre personas se consideran *sistemas de actividad* organizados culturalmente en los que desde la infancia se adquieren los patrones de actuación de la comunidad y se aprenden a manejar sus instrumentos (Alvarez, 1996; Cole, 1996). Son verdaderos escenarios educativos contruidos y condicionados históricamente a través de los cuales accedemos al mundo de forma indirecta obteniendo y transformando su significado (Wertsch, Del-Río & Alvarez, 1995).

En esta línea y dentro del ámbito científico de las ciencias humanas, nos encontramos con el planteamiento del interaccionismo social, en su versión más concreta de interaccionismo-discursivo de Bronckart (2004) que entra en oposición con las variantes del cognitvismo psicológico y la lingüística de tradición chomskiana, como el mentalismo y el biologismo. Con este planteamiento el autor pretende conseguir un marco teórico y metodológico para el estudio del comportamiento humano a través de la observación y análisis del discurso, así como las posibilidades de aplicación a la didáctica y a la enseñanza.

Nos guiaremos de Bronckart y su defensa del interaccionismo social, sin olvidar las raíces soviéticas (Vygotsky y Leontiev) de sus ideas para llegar a entender la transformación epistemológica de la explicación cognitiva al modelo sociocultural en la investigación psicológica y educativa. Al comparar la actividad humana con el resto de colectividades animales, para este autor, es la propia supervivencia la que lleva a relacionarse y actuar de manera organizada, a todos los organismos. Sin embargo, es la complejidad de la actividad social humana, por la utilización del lenguaje, la que le diferencia del resto. La generación del lenguaje hablado se vincula de esta manera a la actividad social. Para Leontiev, la producción del lenguaje, la toma de conciencia del mismo y el pensamiento, tienen su origen en la actividad productiva, en la que se establece la comunicación humana.

“..el lenguaje no sólo desempeña el papel de un medio, una forma de conciencia y de pensamiento humanos no separado aún de la producción material. Se convierte en la forma y el soporte de la generalización consciente de la realidad. Por eso cuando después, la palabra y el lenguaje se separaron de la actividad práctica inmediata, las significaciones verbales se hicieron abstractas y sólo pueden existir como hecho de conciencia, es decir en forma de pensamiento.” (Leontiev, 1983, pp. 67-68)

El proceso de socialización humana se guía por una *“acción humana situada”* que es capaz de cimentar la actividad individual en su generación de capacidades mentales y conciencia de los participantes. En esta acción situada lo verbal es pura actividad social, interdependientes. Desde esta perspectiva se puede estudiar la acción humana a través de la acción comunicativa,

el aspecto discursivo y textual sobre el que gira nuestro trabajo. En la investigación educativa el sistema de actividad se toman como unidad natural de análisis para estudiar la acción humana mediada por instrumentos (Wertsch, 1991).

Desde la teoría de la actividad iniciada por la escuela soviética pasamos al enfoque sociocultural de corte vygotskyano que adopta el concepto de comunidad de aprendizaje.

1.2.2 Contexto de interacción en el espacio y en el tiempo.

Desde que Vygotsky nos mostrara la relación de interdependencia entre el desarrollo infantil la acción y el habla, otros autores como Cole (1992); Edwards (1997); Mercer (2001) y Potter (1996/1998), se acercan al lenguaje como un medio social que trasciende lo comunicativo para construir conocimiento de forma compartida. La ocupación tradicional de los lingüistas han sido las características textuales en lugar de los procesos de pensamiento, por lo que no han llegado a captar la naturaleza esencialmente dinámica y temporal del proceso mental de “contextualización” (Mercer, 2001).

En este apartado nos centraremos en las contribuciones de sus trabajos a la investigación en contextos naturales y dejaremos para capítulos posteriores su aplicación metodológica al análisis del discurso.

Primero analizaremos la definición de Cole que en la siguiente cita profundiza en el papel de la cultura desde la óptica vygotskyana para matizar su influencia en el desarrollo. Su definición del contexto va unidad a la actividad humana en la que juntos se “entreteje” el conocimiento a través de los actos de habla.

"Esos usos intuitivos del término contexto que utilizan la metáfora de la cuerda/el hilo, etc. son exactos, en un sentido interesante, de acuerdo con la raíz latina del término, contextere, que significa "entretejer juntos". Un sentido similar aparece en el Oxford English Dictionary, que se refiere al contexto como "el todo interrelacionado que da coherencia a sus partes". Se advierte que de acuerdo con esta noción del contexto como una cuerda, el contexto no puede reducirse a un entorno. Es más bien una relación cualitativa entre dos entidades analíticas (¿ficciones?) que tomamos como estructura y función (la primera sincrónica y la segunda diacrónica. Es en este sentido como se ha interpretar "que se entretejen conjuntamente", es una perspectiva que problematiza los límites entre la tarea y el contexto, enfatizando como regla general que el objeto y aquello-que-rodea-al-objeto están constituidos por el acto de nombrarlos." (Cole, 1992, p.16)

En esta cita el autor nos dirige a lo esencial, cuando el entorno y el objeto se entremezclan en una corriente de actividad, generando una interdependencia entre ambas que las convierte en unidad de análisis única. De ese contexto es inseparable la cultura en una triple dirección:

- Porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana, que lo configura.
- Porque en él están presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarla al futuro.
- Porque es un entorno social.

El espacio físico se complementa con un espacio de actividad mental en el que se comparte lo que los participantes aportan desde su cultura e historia. El *contexto* es planteado no como un mero trasfondo o influencia social, sino como la sustancia de la memoria colectiva misma, contextualmente establecida en la palabra (Middleton & Edwards, 1990). Esta línea de trabajo sobre la memoria trasciende los planteamientos clásicos en psicología cognitiva. Es a través del recuerdo de los participantes como se accede al contexto social, en el que las metas y significados de las personas en el presente no tienen sentido sin atender a una situación anterior y a su proyección hacia el futuro.

Con esta definición la dimensión temporal desde el punto de vista del recuerdo o actualización del conocimiento completa la noción de contexto que hemos iniciado desde planteamientos ecológicos a los que hemos añadido matices al concepto social más habitual en psicología. Teniendo en cuenta todas las dimensiones tratadas a continuación especificaremos en qué consiste la actividad interactiva cuando se produce.

1.2.3 Fenómeno mental dinámico.

Desde la perspectiva sociocultural la comunicación aislada no es suficiente para generar conocimiento conjunto, es necesario que se acompañe de un contexto, entendido como “*fenómeno mental*” (Mercer, 2001) que se crea en cada nueva interacción entre hablantes y oyentes o entre escritores y lectores y está relacionado con la utilización de cualquier tipo de información que ayude al oyente o al lector a comprender lo que escucha o lee.

Mercer (2001), define el contexto como “*fenómeno mental*” asociado a la información que manejan “oyentes o lectores” para comprender el material comunicativo que escuchan o leen. Incluye como recursos contextuales: el entorno físico, la experiencia y la relación que los interlocutores ya comparten, las tareas u objetivos que los participantes realizan

conjuntamente y la experiencia que tienen los participantes de conversaciones similares. Se fija en características específicas del lenguaje, como su “flexibilidad” y “ambigüedad” que le distancian de los sistemas comunicativos animales, por lo que considera que no sólo sirve para transmitir información, sino para “*pensar colectivamente*”.

En esta línea se describe un escenario donde se hacen actividades “por” y “entre” las personas ya que manejan y elaboran materiales, interpretan distintos roles y comparten sus experiencias hasta el punto en que se convierten en contexto mental que puede ser compartido por los demás y que se crea en el momento que ocurre con las aportaciones que de una manera dinámica realizan los participantes (Rogoff et al., 1995; Rogoff, Turkkanis & Bartlett, 2001).

Con estos trabajos damos paso a un nuevo concepto que se perfila en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que el contexto social consiste en definiciones compartidas y acciones protagonizadas por personas que interactúan. En estos encuentros los participantes representan un rol que puede variar a lo largo de la actividad en función de los pactos y normas que rigen las relaciones sociales, como veremos a continuación.

1.3 Comunidad de aprendizaje.

En el momento en que varias personas comparten una actividad y se sienten implicados en ella pasan a definirse como grupo, son conscientes de su participación en una actividad en la que comparten metas y objetivos, como una comunidad de aprendizaje que Bárbara Rogoff nos define en la cita siguiente, en la que destaca la importancia de la participación en el contexto cultural y social de una manera bidireccional, entre quienes enseñan y quienes aprenden.

“La idea de comunidad de aprendices está basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando participa en empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad socio-cultural. Ello contrasta con modelos de aprendizaje que se fijan en una de las partes, bien que tenga lugar a partir de la transmisión de información del experto, bien mediante la adquisición del experto, bien mediante la adquisición de conocimiento por parte de los novatos, con el que aprende o el que enseña (respectivamente) de una forma pasiva.” (Rogoff, 1994, p. 209)

Para esta autora el desarrollo es un proceso en el que rol de los participantes transformándose a lo largo de la actividad conlleva un aprendizaje y comprensión de la actividad. Introduce el término de “*participación guiada*” como un proceso universal que en cada comunidad de prácticas se concreta.

"El proceso de participación guiada que consideramos universal es aquel que permite tender puentes para establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo. Creemos que es universal porque es inherente a la comunicación, hay un esfuerzo de colaboración entre quienes interactúan para encontrar un fundamento común a la comprensión sobre la que se basa su contribución, así como para asegurar la mutua comprensión. Quienes participan tienen inicialmente puntos de vista distintos sobre la situación, pero buscan una perspectiva o un lenguaje común a través del cual comunicar sus ideas; ese esfuerzo supone una ampliación del punto de vista de los participantes de forma que se produce un proceso de desarrollo. Desde un fundamento común, construido en colaboración, los participantes comparten el pensamiento cuando amplían juntos su comprensión." (Rogoff, 1993, p. 8)

De las experiencias llevadas a cabo por Barbara Rogoff (1994), en una escuela organizada como una comunidad de aprendizaje y desde la perspectiva de la interacción nos ofrecen varios elementos que tendremos en cuenta en la exploración de nuestro taller:

- El papel de los enseñantes es el de líderes y facilitadores, pequeños y mayores participan conjuntamente tratando de compartir los intereses de cada uno.
- El interés en el aprendizaje no es ajeno a la responsabilidad que cada persona asume en el proceso.
- La evaluación se lleva a cabo mediante la observación del niño o de la niña.
- Los enseñantes reflexionan sobre el progreso en el contexto de la actividad.
- El aprendizaje cooperativo está presente durante todo el programa.

1.3.1 Características del contexto escolar.

Si contamos con personas que participan activamente, con las experiencias que comparten y con las metas que se han propuesto estamos ante un contexto social con las dimensiones que hemos ido manejando hasta ahora (Lacasa & Reina, 2004):

- La escuela es un contexto construido por las personas, se consideran actores que persiguen una meta que tiene que ver con los valores de la institución educativa y de la sociedad.
- Como contexto social, en la escuela se dan procesos relacionados con la construcción conjunta de conocimientos.
- En la escuela el tiempo forma parte de los procesos de recuerdo que se reproducen de forma habitual en las aulas.
- Representa una unidad de análisis adaptada a los fenómenos sociales en los que su exploración multidimensional se realiza como contexto.

- Se trata de una realidad dinámica porque sus procesos de enseñanza y aprendizaje producen cambios y transformaciones, por tanto un contexto.

1.3.2 Aproximación al contexto escolar a través de su discurso.

El contexto en el que se comparte la construcción del conocimiento se escenifica en el aula con toda su complejidad con lo que es esencial plantear un análisis que abarque todas sus dimensiones, contemplando la relación entre el contexto escolar y el discurso educativo. En este punto, es importante señalar las posibles vías de acercamiento a la realidad natural que proporcionarán distintas unidades de análisis.

"Cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes." (Edwards & Mercer, 1987, p. 15)

En esta cita Edwards nos da las claves del acto de compartir el conocimiento que se realiza en situaciones de comunicación, en las cuales se maneja información que se transforma en algo nuevo que trasciende las contribuciones individuales de los participantes. El proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en una *conversación didáctica*, en la que la reconstrucción del conocimiento se realiza a través de instrumentos instruccionales.

La línea de investigación que sigue este autor cuando explora lo que ocurre en el aula analizando la conversación nos lleva a la necesidad de tener en cuenta otras disciplinas como la sociolingüística o la antropología cuyos antecedentes capítulos posteriores, nos orientan a tomar como unidad de análisis la clase, como grupo, utilizando como técnica la observación sistemática.

En trabajos clásicos (Schoggen & Schoggen, 1987), los autores utilizan una metodología observacional, en la que la actividad humana y el entorno en el que tiene lugar son tomados como objeto de estudio, conjuntamente o de forma independiente. A partir de sus observaciones en las que es importante la dimensión temporal, toman como unidad de análisis los acontecimientos y la delimitan teniendo en cuenta los aspectos que quieren abarcar. Si su estudio se centra en la actividad que desarrollan las personas, su análisis será molar, y si además incluyen acciones en las que se llevan a cabo las actividades, precisamente porque es donde cobran sentido, su análisis será molecular. La cuestión es decidir qué tipo de unidades son representativas de la exploración y a partir de ahí realizar los análisis cualitativos y cuantitativos correspondientes, en los que las propias observaciones son utilizadas como ejemplos.

Como señalan Coll y Onrubia (1996) al hablar de la unidad de análisis hay que dar cuenta de lo “micro”, refiriéndose a los dispositivos y recursos semióticos empleados por los participantes; y de lo “macro” que coincide con las formas de organización de la actividad conjunta. La dimensión temporal es fundamental en la articulación de ambos planos de análisis en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1995). Las distintas funciones y significados de las producciones discursivas dependen del momento concreto del proceso constructivo de la actividad conjunta.

En toda conversación, también en la didáctica, se da una estructura básica que gira alrededor de *turnos alternativos* (Wells, 1981) que mantienen quienes interactúan. Cuando los participantes son docentes y estudiantes, los papeles se especifican otorgando la iniciativa habitualmente al docente, por lo que la organización social se refleja en el propio discurso. El hilo conductor de la interacción conversacional son los *contenidos* procedentes del currículum, por lo que se hace esencial explicitar las metas tanto de los docentes como de los estudiantes que están presentes en toda la actividad (Lacasa & Reina, 2004).

1.3.3 Nuestra elección de unidad natural de análisis.

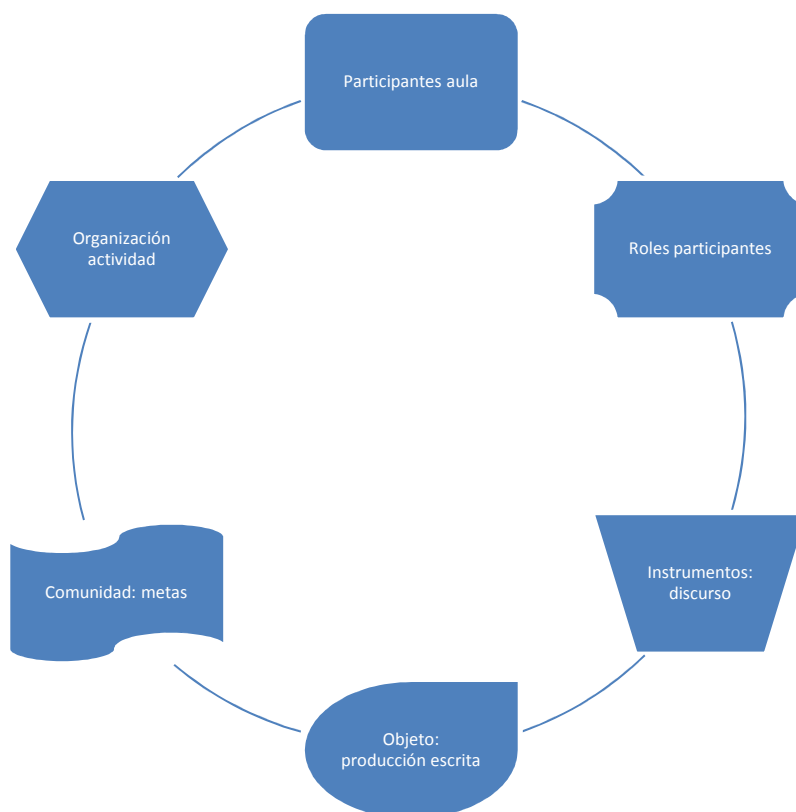
Desde la perspectiva de Michael Cole (1996) que ya avanzamos, la escuela es un *sistema de actividad* en el que las relaciones sociales están establecidas históricamente y su organización representa una práctica cultural concreta, por lo que se puede tomar como la *unidad natural de análisis*.

Nuestro taller de escritura representa un sistema de actividad en el que los participantes interaccionan entre sí, asumiendo unos roles que pueden variar en el desarrollo de la actividad. La actividad del taller tiene como meta la elaboración de textos escritos que comparten con otros miembros de la comunidad educativa a través del currículum, pero se convierte en una práctica educativa única en la que sus participantes reconstruyen la actividad con la ayuda de instrumentos que les sirven para pensar y aprender como el propio lenguaje oral y escrito. Es un sistema de actividad en el que se integra: *sujeto, objeto e instrumento* como dimensiones de la misma realidad:

- Interacción de los participantes.
- Objeto de actividad: físico y simbólico. Instrumento mediador e instrumento de aprendizaje.
- Entorno escolar: comunidad de aprendizaje con metas compartidas. Intercambian y transforman objetos e instrumentos

- Sistema dinámico sujeto al tiempo entendido como historia personal en forma de experiencia cultural.

Ilustración 1-3. Dimensiones de un sistema de actividad.



A partir de este esquema podemos entender que lo que hace cada participante depende de lo que hace el resto y del contexto en el que surge. Más adelante concretaremos las técnicas que emplearemos para acercarnos a la actividad escolar y comprender su significado desde el punto de vista de sus participantes y no sólo desde un punto de vista de un profesional ajeno a la situación.

Cuando tratemos de analizar los datos lo haremos de manera inductiva apoyados en el principio de que el discurso de los participantes proporciona evidencia explícita de su actividad educativa.

Trabajar desde una perspectiva etnográfica permite valorar el escenario natural del que se parte y el peso de los participantes como elementos indiscutibles para la aplicación de este trabajo de investigación a las prácticas educativas.

1.4 Reflexiones del capítulo.

Hemos empezado por este capítulo dedicado al contexto para poder explicar desde qué perspectiva nos acercamos al aula con la intención de comprender lo que ocurre en su interior.

Las características de los fenómenos sociales ponen de manifiesto la necesidad de ser captados en su totalidad, sin separarlos del contexto histórico y social en el que se desarrollan.

Desde la Psicología de la Educación los espacios de educación son *espacios naturales* de investigación que funcionan como *sistema de actividad* (Cole, 1996), frente a los experimentales, contextos en los que se entreteje el conocimiento como un legado generacional (Rogoff, 1998).

En esta investigación, la ecología y la psicología sociocultural nos han aportado su visión del contexto poniendo el acento en dimensiones diferentes:

- Como un *sistema de actividad* en el que las personas y lo que hacen se enmarcan desde el exterior.
- Desde la cultura entendida en su variedad de creencias, valores y *prácticas*.

Con ellas nos interesamos por una realidad en la que las personas interactúan realizando determinadas actividades en un espacio y tiempo determinado, en las que se implican como *comunidad de práctica* (Rogoff, 1994) generando un contexto que a la vez les sirve para seguir compartiendo experiencias, entendido como *fenómeno mental* (Mercer, 2001). La actividad humana desde estas perspectiva es de *naturaleza situada*, lo que determinará la elección de las metodologías de registro y análisis de los datos (Coll et al., 2008).

Desde que Vygotsky nos mostrara la relación de interdependencia entre el desarrollo infantil la acción y el habla, sus seguidores se han acercado al lenguaje como un medio social que trasciende lo comunicativo para construir conocimiento de forma compartida. El análisis de las conversaciones supone un elemento de análisis apropiado para acercarse a contextos naturales entre los que se encuentra la escuela.

En este marco teórico, esta investigación tiene como objetivo general *explorar las estrategias discursivas de interacción en el aula cuando la maestra y los alumnos y alumnas elaboran textos expositivos y narrativos conjuntamente*.

Capítulo 2. Educar en Contextos Socioculturales.

En el capítulo anterior, indicamos las orientaciones teóricas y metodológicas que han guiado nuestro trabajo de observación de los procesos psicológicos en los escenarios educativos naturales donde se desarrollan.

Una vez delimitada la realidad a observar, el *contexto escolar*, necesitamos conocerla desde dentro para lo que reflexionaremos sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en contextos de desarrollo humano y nos apoyaremos en modelos que explican la *naturaleza interactiva y social* del desarrollo.

Nos aproximaremos a los procesos y mecanismos interactivos propios de la enseñanza y el aprendizaje en contextos naturales que nos permitirán llegar a las estrategias de aprendizaje utilizadas en el discurso educativo, en el que el lenguaje es una herramienta básica para construir significados compartidos en el contexto social de referencia.

Trataremos de responder a cuestiones que surgen en el tratamiento de los procesos de aprendizaje en el contexto escolar. ¿Hay sólo un conocimiento, una forma de aprender? ¿El conocimiento escolar nos sirve para desenvolvernó en situaciones cotidianas? ¿Los procesos de aprendizaje tienen en cuenta al que enseña y al que aprende?

El aprendizaje escolar no se puede quedar fuera el cotidiano. No se puede entender como una descontextualización del conocimiento que tiende a la racionalidad frente a los conocimientos cotidianos, ambos necesitan integrarse y contextualizarse en las prácticas en las que tienen lugar, ser significativos para sus participantes (Lacasa, 2002).

Las habilidades letradas no son procesos aislados de adquisición, se consiguen a través de prácticas situadas de interacción social, en las que lo oral forma parte del propio proceso educativo y comunicativo que permite a dos personas compartir sus ideas y experiencias obteniendo un nivel de conocimiento más elevado del que partían individualmente (Edwards & Mercer, 1987). Las relaciones que entablan docentes y estudiantes se entienden en términos conversacionales en las que los participantes manejan elementos de instrucción con los que construyen y progresan en su conocimiento. A lo largo del capítulo realizaremos un recorrido

histórico sobre las teorías del desarrollo, de la enseñanza y el aprendizaje para llegar a entender la escritura como un proceso de socialización en una comunidad de aprendizaje.

Nos encontramos con dos extremos, posturas que defienden el carácter individual del aprendizaje y posturas que entienden el aprendizaje como participación en las prácticas sociales de cada cultura. Esta dicotomía revela a su vez consecuencias distintas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte la naturaleza del éxito académico individual asociado a valores competitivos y por otra la importancia de una educación basada en valores cooperativos. Si nos centramos en la alfabetización lecto-escrita, ¿estamos ante una actividad que se entrena individualmente o ante una práctica cooperativa y comunicativa en la que los participantes comparten las normas y metas?

Finalmente analizaremos la construcción del conocimiento propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que también encontramos tendencias distintas según el conocimiento se transmite o se construye. En un polo nos encontramos con la imagen del docente como transmisor de conocimiento y estudiantes que han de reproducirlo. En el otro polo, el docente que genera procesos dinámicos de construcción del conocimiento en los que se reflexiona conjuntamente, posibilitando la crítica y la creación. Respecto a la enseñanza de la escritura, desde la primera perspectiva se trabaja con modelos expertos como guía para elaborar textos de calidad, y desde la segunda se manejan las normas en cuanto convenciones sociales cuya función específica y metas se pueden negociar.

Desde el ámbito científico al educativo se trasladan necesidades de transformación que se pueden introducir de manera paulatina. Los presupuestos de investigación-acción pueden aportar iniciativas que se generan dentro de la propia realidad estudiada. Profesionales de la investigación y de la docencia pueden negociar y compartir expectativas de cambio que redunden en una mejora educativa.

2.1 Socialización cultural: engranaje biopsicosocial.

"Para conocer al hombre, hay que verlo en el contexto del reino animal a partir del cual evolucionó, en el contexto de la cultura y el lenguaje que proporcionan el mundo simbólico en el que vive, y a la luz de los procesos de crecimiento que coordinan estas dos fuerzas tan poderosas." (Bruner, 1991, p. 15).

El conocimiento acerca del comportamiento humano se enriquece con aportaciones de distintas disciplinas que en la actualidad tratan de acercarse al complejo entramado donde

realmente se desenvuelven las personas, donde actúan, se relacionan y por supuesto, se desarrollan.

Ilustración 2-1. Bases epistemológicas del conocimiento humano.



Desde la Psicología del Desarrollo se explican los cambios psicológicos, los mecanismos y procesos que se producen a lo largo del crecimiento del individuo. Esta disciplina no ha sido ajena a los avances generados en otros ámbitos científicos relacionados con la biología y la neurología, con la antropología, la etnografía, o la sociolingüística, de las que hacemos continuas referencias, que han facilitado una comprensión y análisis global de los procesos psicológicos humanos integrados en niveles de organización que van de lo biológico a lo psicológico y lo social. Entendemos esta relación como un engranaje que funciona de manera integrada como se muestra en la figura anterior.

En nuestro intento de conocer el comportamiento humano, la tradición cognitiva investigadora se ha incrustado tal microchip en la mente humana para impregnarse sin darse cuenta, del flujo cerebral activo y productivo en que se convierte la actividad de cada individuo en tanto es *compartida* por otros individuos de la misma especie. Este descubrimiento de lo social, transformándose en lo individual, de cómo pensamos y actuamos, recorre un fructífero camino a través de distintos enfoques que convergen en los planteamientos que desde la Psicología y la Educación tratan de analizar la actividad humana.

La Educación se define como un proceso psicológico y cultural en el que el entendimiento es un legado generacional que conforma nuestra Sociedad del Conocimiento, donde la Educación en sí misma es considerada motor de desarrollo individual y colectivo. Los mecanismos y procesos que intervienen en el traspaso de conocimiento, y que son manejados por personas que educan y son educadas, emergen como elementos complejos que la investigación educativa de los últimos años intenta desentrañar.

2.1.1 Modelos estructurales: el aprendiz individual.

En Psicología del Desarrollo y de la Educación encontramos modelos que investigan cómo actúa quien aprende, la persona individual, el aprendiz, y el resultado de su actividad de aprendizaje, como supuesto avance de conocimiento, representado como salto cualitativo, en términos de desarrollo. Dan cuenta de un proceso de asimilación de contenidos y entrenamiento en habilidades. Consideran al sujeto dotado de una estructura universal de conocimiento como en el caso de la psicología cognitiva. En esta línea teórica podemos incluir trabajos de corte piagetiano y su posterior evolución en manos de sus continuadores y transformándose ante otras influencias en apariencias contradictorias, pero que en realidad han servido para complementar la imparable constatación empírica del entramado del conocimiento.

Antes de la Psicología del Desarrollo moderna los investigadores optaron por estudiar la infancia para llegar a entender el funcionamiento del pensamiento adulto, del mismo modo que en otras disciplinas se centraron en el estudio de los pueblos primitivos y en el origen de las especies. El desarrollo ontogenético en el siglo XX se enmarcaba en un contexto histórico y cultural en el que autores como Piaget y Vygotsky son referentes indiscutibles. Ambos parten de *planteamientos universalistas del desarrollo* con puntos comunes y diferencias fundamentales que analizaremos por su repercusión en las actuales concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en Psicología y Educación.

Piaget y Vygotsky defendían la importancia del enfoque genético estudiando los procesos psicológicos según se desarrollan, ya sea en su microgénesis o en su ontogénesis (Tudge & Rogoff, 1989). También creían que el desarrollo implica transformaciones cualitativas más que incrementos graduales del crecimiento.

Ambos veían el cambio como un proceso revolucionario más que evolutivo. Las dos teorías tienen una base dialéctica en su concepción del proceso de desarrollo y de la relación entre el individuo y la sociedad. Ambos consideraban los papeles del individuo y del medio como

inseparables. También compartían la creencia de que los niños intervienen activamente en su propio desarrollo, de que llegan a tener un conocimiento del mundo a través de la actividad.

Desarrollo individual e interacción social

Ambos autores diferían en la importancia concedida a la integración del mundo social y el desarrollo individual. En los mecanismos causales postulados que relacionan la interacción social con el desarrollo cognitivo. En la importancia de la regulación temporal en la ontogénesis de dicha interacción. Pero sobre todo, nos interesa reflexionar en las explicaciones distintas respecto a las relaciones ideales de los roles y el tipo de compañero social considerado como óptimo y a la posibilidad de regresión así como progresión que resulta de la interacción social.

Para Vygotsky, tanto lo social como lo interno pasa por un proceso de transformación dialéctica hasta convertirse en algo cualitativamente nuevo. El concepto clave es el de *mediación*, lo que es social no se convierte directamente en individual, sino que pasa por un enlace, una “*herramienta psicológica*”, el “*signo*”, la palabra. El concepto de “*zona de desarrollo próximo*” (Vygotsky, 1987), explica la naturaleza interactiva y social del desarrollo del niño. En ella el que aprende actúa más allá de los límites de su capacidad individual, apoyado por una persona con más experiencia. Durante la interacción social en la ZDP, el niño o la niña son capaces de participar en la resolución de problemas más avanzados que los que son capaces de resolver independientemente y, al hacerlo, practican habilidades que internalizan para progresar en lo que pueden hacer solos (Tudge & Rogoff, 1989).

Podemos hacer una recapitulación destacando como diferencia de concepciones en cuanto a la generación del desarrollo. Para Piaget el niño evoluciona a partir de estructuras mentales que culminan en un sistema lógico-formal, mientras que para Vygotsky, los procesos psicológicos superiores son fruto de la interiorización que se produce a partir de la interacción social. El niño en contacto con un adulto más competente tiene la posibilidad de avanzar en su conocimiento gracias a la relación que se establece entre ambos cuando realizan una actividad, lo que se denomina zona de desarrollo próximo.

En cuanto a la concepción universalista que enlaza su idea de un desarrollo ideal, la perfección piagetiana sería el logro de la lógica formal y el logro histórico-cultural más valorado se mediría por la adquisición y manejo de herramientas simbólicas culturales propias de la sociedad occidental alfabetizada (Wertsch & Tulviste, 1992).

En relación a la enseñanza y aprendizaje de la escritura como herramienta cultural, la postura compartida de ambos autores supone la existencia de un *único modelo de lenguaje* que el adulto practica y desde la infancia se adquiere por maduración.

Influencia social versus actividad sociocultural

Las investigaciones desde una perspectiva de la influencia social separan éste aspecto cuando aíslan al sujeto con el objetivo de examinar su aprendizaje (Rogoff, 1998). Se diferencian del enfoque sociocultural en la metodología usada en relación a la unidad de análisis. La primera es individual y la segunda toma la actividad, con las contribuciones y sus variaciones a lo largo del tiempo. La perspectiva de la influencia social se pregunta por la influencia de un factor externo, lo social, en el desarrollo individual y su generalización. La perspectiva sociocultural se pregunta por el conocimiento individual y su transformación en las actividades en las que los participantes se implican.

Desde la influencia social, se evalúa el aprendizaje a través de las competencias individuales como parte del conocimiento adquirido, con pruebas pre y post test. Las dificultades de estas aproximaciones se centran en encontrar procedimientos equivalentes así como el perfecto aislamiento individual.

A partir de estas teorías el avance teórico ha supuesto considerar al sujeto de investigación como un *aprendiz situado* en escenarios multidimensionales en las que la persona que aprende se tiene en cuenta, es protagonista del proceso de conocimiento como veremos a continuación en los modelos culturales. Suponen abandonar la idea determinista centrada en la persona y sus dificultades de aprendizaje para dar cuenta de las diferencias culturales que tiene cabida en contextos sociales y educativos que en la actualidad se entienden inclusivos.

2.1.2 Modelos culturales: de los resultados de aprendizaje al proceso de conocimiento situado.

De las teorías del aprendizaje que olvidan la esencia social de las personas y reducen la capacidad mental a lo individual centrándose en los límites de conocimiento que se pueden llegar a conseguir, pasamos a teorías que entienden el aprendizaje y el conocimiento como algo social y colectivo, *situado*. A partir de la exploración del aprendizaje en distintas comunidades algunos autores han cuestionado diversos modelos de aprendizaje, sobre todo aquellos que priorizan el aprendizaje escolar en cuanto racional e intencional.

"El argumento desarrollado por Etienne Wenger y yo misma (Lave y Wenger, 1991) es que el aprendizaje es un aspecto de los cambios en la participación en diferentes "comunidades de práctica" en cualquier parte. Dondequiera que la gente se compromete durante substanciales periodos de tiempo, día a día, haciendo cosas en las que sus actividades en curso son interdependientes, el aprendizaje es parte de su participación cambiante en prácticas cambiantes. Esa caracterización conviene tanto a una escuela como a un taller de sastre. Desde esta perspectiva no se diferencian "modos de aprendizaje", porque aunque diferirán las empresas educativas, el aprendizaje es una faceta de las comunidades de práctica de las que están compuestas." (Lave & Wenger, 1991, p. 150).

Desde este trabajo consideran que la descontextualización no es exclusiva del entorno escolar y el aprendizaje no se queda sólo en lo analítico, cuando aprendemos nos acercamos a las prácticas sociales y a los conocimientos y valores a ellas ligadas. El concepto de *aprendizaje* se une al de *práctica* porque el aprendiz que se acerca al conocimiento también lo hace a los valores y conocimientos propios de las variadas prácticas sociales. Desde esta postura se transforma el modelo tradicional, al valorar otras formas de educación como la educación escolar; al superar el modelo de transmisión unidireccional por la interdependencia entre las acciones de quien enseña y del que aprende; al equiparar aprendizaje y actividad socialmente situada.

El avance teórico ha supuesto considerar al sujeto de investigación como un aprendiz situado en escenarios multidimensionales en las que la persona que aprende se tiene en cuenta, es protagonista del proceso de conocimiento. Se basan en el componente cultural de la mente humana, donde el conocimiento depende de las prácticas en las que se participa y de los instrumentos sociales que se comparten. La progresión se ha realizado desde lo cognitivo para dar cuenta de los instrumentos mediadores de la actividad humana, en la construcción del conocimiento (Bakhtin, 1981; Vygotsky, 1986; Wertsch, 1998). En palabras de Bruner (1991), los psicólogos se han centrado en el producto final de nuestra actividad como explicación del comportamiento, para ir descubriendo una forma más interesante de explorar cómo manejamos nuestros significados, nuestro conocimiento, si nos internamos en los procesos mismos de construcción.

Hablamos entonces *prácticas comunicativas*, representadas por la teoría de la actividad de las que hablamos en el capítulo 1, y conviviendo con enfoques cognitivos, para establecerse en el terreno del discurso cotidiano en el que la psicología discursiva tiene algo que decir.

Abordaremos desde estos planteamientos, el proceso de enseñanza y aprendizaje que tenga en cuenta:

- El carácter *situado* de las prácticas, cuyo significado se genera en el propio escenario de participación (Lacasa, Martín-del-Campo & Méndez, 1994). En este punto nos interesa explorar la organización de estas prácticas para el aprendizaje; qué proceso se lleva cabo entre el que aprende y la información que aprende; y el papel del docente y de los iguales en el avance o no de nuestro conocimiento. Utilizaremos explicaciones que estudian los procesos de construcción analizando las conversaciones que mantienen docentes y estudiantes, y entre estudiantes como iguales.
- El *punto de vista del investigador* al acercarse a la actividad, los instrumentos para analizarla e interpretarla, desde teorías como la Etnografía, que se acercan a los participantes y su forma de entender su actividad y su realidad.

2.2 Prácticas culturales como sistemas integrados de actividad.

La interacción verbal como desencadenante de la actividad metalingüística y su interiorización desde el enfoque vygotskyano (con autores referenciados como Olson, Schneuwly, y Bronckart) concede al *lenguaje* la capacidad de *mediador en el desarrollo de funciones psicológicas superiores* a partir de la interacción social.

Desde una perspectiva sociocultural, hablar del conocimiento humano es hablar de cultura, de una forma de organizar *prácticas* que pueden ser muy diversas y que realizadas con frecuencia por quienes participan, producen un desarrollo cognitivo, necesario a su vez para poder acceder a esos recursos culturales. En cada cultura se dan valor a unas prácticas a través de las cuales, las personas pueden construir su propia versión del mundo, es en ese entramado social de *interacción* en el que se utilizan los *instrumentos* que proporcionan las propias culturas, donde se produce aprendizaje y se desarrolla la mente humana.

Este modelo nos muestra cómo el desarrollo psicológico es inseparable del uso de instrumentos que se utilizan en contextos socioculturales específicos. “*El desarrollo es en gran medida, un producto y no un prerrequisito de la educación.*” (Edwards & Mercer, 1994). La extensión de estas concepciones se refleja en nociones como “*escenarios de actividad*” (Wertsch, Tulviste & Hagstrom, 1993), motor de los cambios de pensamiento, en la que las personas participan y se desarrollan. Una cita clásica desde la etnografía refleja la relación entre las prácticas sociales y la interacción de los participantes para el avance del conocimiento.

“Creo que el desarrollo de ciertas formas de razonar y el aprendizaje sobre las cosas es un producto directo tanto de interacciones sociales espontáneas como organizadas entre el niño en desarrollo y miembros más maduros de su comunidad.” (Wood & Wood, 1988)

Este medio especial en el que se desenvuelve la vida humana, es lo que Cole (1996) define como cultura. Podemos llegar aún más allá con Edwards (1996), y decir sin lugar a dudas que *la educación es un tipo de cultura*. En los escenarios educativos los participantes intercambian sus pensamientos, sus conocimientos, aparentemente privados, para definirlos precisamente en ese proceso público de interacción. Estamos ante *sistemas integrados de actividad* en el los participantes, los materiales con los que trabajan, tanto signos como símbolos, forman un todo en el que la cultura aporta los artefactos que manejan las personas (Cole, 1996). Ya según Mercer (1996) Vygotsky utiliza en el concepto de actividad mediada, trascendiendo a las explicaciones basadas en la relación E-R, típicas de las respuestas condicionadas, para proponer que las personas no se limitan a responder a estímulos, actúan sobre el estímulo, transformando su naturaleza.

2.2.1 La interacción comunicativa y el pensamiento infantil.

Las diversas modalidades en que los adultos interaccionan con los niños tienen una influencia decisiva en el desarrollo del lenguaje privado o interior, que cuando se interioriza en el proceso de crecimiento del niño, se convierte en base del pensamiento.

Cuando hablamos de interacción social pensamos en todas las oportunidades y escenarios en el que los niños y niñas aprenden a ser *“comunicadores hábiles”* (Garton, 1992/1994), desde el inicio de su desarrollo lingüístico hasta que puede resolver problemas cognitivos más complejos. En ese contexto interactivo es el lenguaje el que se utiliza como instrumento facilitador del avance tanto lingüístico como cognitivo. La comunicación es el mecanismo de mediación social en el desarrollo del lenguaje y de la cognición. Junto con otros sistemas de mediación simbólica el lenguaje es el principal artefacto que le permite al ser humano adaptarse a un entorno específicamente humano (Alvarez & Del-Río, 2001; Lacasa, Blanco & Herranz-Ybarra, 2000; Wells, 1999; Wertsch, 1991).

“El lenguaje se utiliza al mismo tiempo para comunicarse, para comprender y dominar la realidad y para expresar el pensamiento. Además, los significados que el lenguaje vehicula forman parte de la producción socio-histórica que se transmite al individuo y que se....debe adquirir y apropiarse en los diferentes contextos en que podrá utilizarlas de forma instrumental.” (Garton, 1992/1994, pp. 28-29)

La generación del lenguaje hablado se vincula de esta manera a la actividad social. Los intercambios comunicativos del recién nacido en el seno familiar van dando paso a la progresiva adquisición del lenguaje. De forma paralela el manejo del lenguaje posibilita el desarrollo cognitivo que a su vez facilita la resolución de problemas.

2.2.2 Mecanismos semióticos del discurso educado.

El lenguaje es un medio vital para poder representarnos a nosotros mismos nuestros propios pensamientos. Para Mercer (1996), Vygotsky describió el lenguaje como un instrumento psicológico, algo que utilizamos cada uno de nosotros para comprender la experiencia. También es nuestro principal instrumento cultural, aquello que utilizamos para compartir la experiencia y comprenderla de manera colectiva y conjunta, un “*legado generacional*” según sus palabras.

Podemos distinguir en el discurso:

- Una *dimensión mediadora* que contribuye decisivamente a definir y construir la situación. Se relaciona con la organización social que enmarca toda actividad humana.
- Un *instrumento metodológico* en cuanto que en él se hacen presentes las estructuras cognitivas de los que enseñan y aprenden.

Los estudios realizados en los años 90 (Garton, 1992/1994), han demostrado el papel fundamental del habla materna como facilitador del desarrollo del lenguaje infantil. Es más, los objetos cognitivos son introducidos a través del habla en un contexto social. Los procesos concretos implicados en la interacción social varían dependiendo de la intención o propósito específico del intercambio, en este caso Garton, se refiere a un “propósito” que puede ser real o que se percibe como tal y también se refiere a otros aspectos más concretos que aparecen asociados a los distintos contextos en las rutinas interactivas. En el contexto de interacción madre-hijo, la transmisión del conocimiento se realiza de manera implícita y en el contexto instruccional, de manera explícita. Las rutinas en las que madre-hijo interactúan, responden a pautas sociales regulares y están presentes en acontecimientos cotidianos (comida, baño, juego, etc.). Es precisamente en estos contextos comunicativos, llamados “*formatos*” en terminología de Bruner (Garton, 1992/1994), donde la aparición del lenguaje se puede ver facilitada por la ayuda de los adultos que participan a modo de andamiaje. En esta línea, trabajos recientes, muestran como las madres modernas, “*parecen tener ojos extraordinarios para lo cotidiano*” (Sánchez Hidalgo & Hidalgo García, 2003); se refiere a ciertas aptitudes para comprender que cualquier situación cotidiana de interacción con sus bebés puede ser válida

para promover aspectos relacionados con su desarrollo cognitivo-lingüístico o de la autonomía y son capaces de aprovecharlo en las diferentes actividades del cuidado y la educación infantil.

Como hemos visto en las explicaciones que abordan el desarrollo lingüístico infantil desde la interacción, comprobamos cómo los niños y niñas desde el nacimiento, más que aprender el lenguaje, adquieren de su “uso” (Bruner, 1983), participando en las conversaciones de su entorno familiar. De esta forma como aprendiz, se inicia en la estructura social que controlada por los adultos, le va proporcionando instrumentos indispensables en su desarrollo comunicativo y cognitivo. Esta familiaridad con el diálogo generacional en situaciones familiares, antes de incorporarse a la escuela es un bagaje que se aprovechará en la Institución escolar.

En los siguientes apartados enlazaremos la adquisición de este discurso primario en la socialización inicial, con un discurso más elaborado al que se accede desde la alfabetización más valorada socialmente, en el escenario escolar.

2.2.3 Marco comunicativo escolar. Las escuelas tienen su propia cultura epistemológica.

En el contexto instruccional de enseñanza-aprendizaje, se crea un marco interactivo compartido, en cuanto al espacio, lo que se ve, se habla se conoce etc., en el que están implicados el que enseña y el que aprende. En este espacio compartido se establecen los límites y el alcance del conocimiento de los participantes en una negociación comunicativa.

“Desde esta perspectiva sociocultural, la educación en el nivel de la clase es un proceso discursivo sociobistórico en el que los resultados, desde el punto de vista del aprendizaje, están determinados conjuntamente por los esfuerzos de enseñantes y alumnos. La contextualización continua y acumulativa de sucesos y la creación de un “conocimiento común” mediante el discurso son, por tanto, la esencia misma de la educación como proceso psicológico y cultural.” (Edwards, 1996, p. 11)

Los esfuerzos tan bien calificados por Edwards en la cita anterior, se dibujan en un marco comunicativo en el que autores como Bakhtin y Medvev (1978/1991), además de Vygotsky (1978/1986), incluyen la *lengua hablada* y la *lengua escrita*, envueltos en varias dimensiones interactivas que convergen y se entrecruzan:

- El empleo de la lengua en las distintas situaciones de aprendizaje que permiten una conexión entre los conocimientos previos y los actualizados de los participantes, con su correspondiente interpretación.
- La educación lingüística, es decir, el aprendizaje de las habilidades y capacidades lingüísticas y comunicativas fundamentales, como saber hablar, saber escuchar, saber intervenir para describir un hecho o una experiencia personal, argumentar una opinión, etc. en la lengua propia o en otras nuevas.
- La dimensión social e interpersonal de la comunicación intergrupal e intragrupal entre quienes enseñan y quienes aprenden y viceversa, “*aprendices, son en realidad, quienes participan de esa situación*” (Lacasa, 1997a).

En repetidas ocasiones han señalado autores como Doyle (1978, 1986, citado por Coll et al., 2008, p. 22) algunas características del aula que dan cuenta de su complejidad. La inmediatez de todo lo que ocurre, de forma rápida y en ocasiones, de forma impredecible. Todo lo que allí ocurre es público y procede de una historia, de un recuerdo compartido en las mentes de quienes se encuentran en el aula. En el capítulo 7, titulado “el taller en la memoria narrativa”, comprobaremos de forma empírica, a través de los recursos utilizados en el registro de los datos, la historia pública de la práctica escogida.

Se trata de aproximarse al escenario educativo (Bruner, 1983), para estudiar la construcción del conocimiento escolar en el contexto discursivo y social en el que se produce, a través del análisis conversacional en el que se constata que *el diálogo escolar* es totalmente *organizado* y *metódico*, además de estructurarse en turnos.

Desde la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 1993), el contexto educativo, se define por sus *procesos constructivos, comunicativos y culturales*. Se construyen y reconstruyen significados. Sus contenidos están relacionados con metas y organizaciones culturales y sociales. El profesor juega el papel de mediador social, ajustando su ayuda a la construcción óptima de conocimiento, en la medida que sea necesaria, en un camino que va del inter-conocimiento al intra-conocimiento.

Como especifica el autor en estudios más recientes, no se trata sin más de analizar prácticas o interacciones, sino de llegar a dilucidar los *dispositivos y mecanismos que actúan en el escenario educativo* y que influyen de forma eficaz, cuando los alumnos y alumnas son capaces de elaborar esquemas cada vez más ricos y complejos (Coll et al., 2008).

“El marco, frame, del diálogo con el profesor constituye uno de los espacios donde socialmente el alumno puede hablar o es orientado a hablar sobre diferentes aspectos del conocimiento ante los compañeros y el profesor, lo

que comporta un uso de la lengua diferenciado del que se le pide a la familia...El bagaje de los alumnos les permite conocer y adaptarse a todas estas operaciones y a los elementos conceptuales incluidos mediante el esquema prelingüístico interactivo y comunicativo del que ya se ha apropiado.” (Saló, 2006, p. 281)

Todo el bagaje al que se refiere la cita, en cuanto normas de interacción y normas de interpretación dependen de los elementos delimitadores de la institución escolar, de la propia actuación del profesor y del proceso de participación del alumno. Son clásicas las normas básicas del funcionamiento de la clase (Edwards & Mercer, 1987; Edwards & Potter, 1992), como la atribución de turnos para la participación en el diálogo, la extensión adecuada de las intervenciones han de ser cortas y su restringido número. El discurso hace referencia a los contenidos programados y a las tareas y procedimientos que son necesarias para el aprendizaje.

En la clase la información nueva se introduce a partir de una estructura basada en la secuenciación de temas y sus partes en distintas actividades discursivas con sus correspondientes estrategias comunicativas. El apoyo interaccional del profesor está orientado a conseguir que fluya el discurso, fundamental para que los alumnos expliciten una versión de la realidad, a la que se aproximan. El profesor aporta un modelo como experto competente en las reglas propias de la lingüística y la comunicación, y como no, en el proceso de apropiación y transformación del conocimiento y de la cultura (Saló, 2006).

“Si estableciéramos una macroestructura del diálogo, podríamos decir que los profesores tienden a mantener un determinado tipo de organización textual, al hablar para regular, para describir, etc., lo que no excluye la simultaneidad del algún uso textual y de cambios ligados a la gestión de la interacción o los temas...las preguntas del profesor siguen unas pautas que recorren todo el contenido referencial propio del pensamiento cotidiano; aportan sobre un elemento temático, puntos de vista diferentes a partir de la propia interpretación del alumno, o en relación con las mismas propiedades del elemento del que se trata, en este sentido, explicitan o hacen explicitar en el marco del diálogo las diversas proposiciones que se mantendrían implícitas para el conocimiento de esos hechos u objetos, Campbell (1986).” (Saló, 2006, p. 307)

Cómo se organiza esta estructura social en la práctica educativa de aula y cómo influye en el aprendizaje, son cuestiones que se han tratado de responder a través de la investigación en interacción desde los dos polos más influyentes, piagetiano y vygotskyano, aportando resultados que abren más posibilidades al conocimiento del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3 Perspectivas teóricas e investigación educativa en el contexto internacional.

De la mano de Fernández-Berrocal, Melero y Coll (1995) examinaremos cómo la temática de la construcción social de los procesos cognitivos y los mecanismos implicados empieza a tomar fuerza en un momento en el que la psicología científica que se había anclado en el estudio de un sujeto cognitivo aislado ajena a la potencial influencia de lo social en los procesos cognitivos superiores. En su obra cita a autores clásicos como, Baldwin, Piaget, Vygotsky, o Wallon que sirven de referente a la alternativa que surge en los años 90 que tiene en cuenta el contexto sociocultural y la interacción, representada por autores como Bronfenbrenner (1988); Bruner (1991); Cole (1990); Edwards & Mercer (1987); Rogoff (1990) o Wertsch y colaboradores (1995), entre otros.

Destaca en la década de los setenta la proliferación de trabajos alrededor de la tesis piagetiana del conflicto cognitivo como base del desarrollo frente a las explicaciones del aprendizaje social. Los descubrimientos en la década de los ochenta y noventa del beneficio de la interacción para elaborar y transformar conceptos, por encima de la imitación, invitan a profundizar en estos hallazgos. Se comienza a explorar los distintos tipos de organización grupal que pueden facilitar o no la interacción y las condiciones o mecanismos que subyacen en el progreso cognitivo más efectivo.

2.3.1 Influencia de lo social.

Para entender la progresión que en el ámbito de la investigación educativa supone pasar de la noción de conflicto cognitivo de Piaget a la psicología social del desarrollo cognitivo de Vygotsky, imperante a partir de 1990, indagaremos en planteamientos alternativos que en esta época están representados por autores como Baldwin, Wallon y Luria que se interesaban por la influencia de lo social en las *“funciones psicológicas superiores”* (Fernández Berrocal et al., 1995).

- Baldwin, parte de formulaciones filosóficas de tipo hegeliano para llevarlo al plano psicológico. Entiende que lo social se traduce en la individualidad personal, en un proceso de dialéctica social. En la actividad infantil, en interacción, a través de la imitación, lo interpersonal incide en la génesis intracognitiva. Da paso a una psicología social genética, centrada en los procesos de interacción social, en el que los participantes evolucionan hacia nuevos progresos cognitivos, de transformación del conocimiento.

- Wallon, parte de la idea del componente social genético del individuo que se refleja en los primeros contactos del recién nacido en interacción con sus progenitores a través de instrumentos de comunicación social.
- Wallon y Piaget coinciden en su visión del conocimiento como una construcción individual a partir de la interacción individuo-medio. El concepto de medio, en cuanto a dotarlo de dimensiones físicas o mentales, es lo que les separa y sin embargo acerca a Wallon a Vygotsky.
- Dada la transcendencia de figuras como Piaget y Vygotsky, es interesante detenernos en la reflexión sobre los puntos de unión y diferencia (Tudge & Rogoff, 1989) de sus teorías, ambos necesarios para el progreso científico.
- Para Piaget, la influencia del ambiente social en el desarrollo es compartida con la propia maduración del organismo, con la experiencia y la equilibración, jugando un papel secundario como factor de aceleración o demora. Por lo tanto no consideró lo social en sus investigaciones experimentales, cuestión que reformularán sus seguidores Doise y Mugny con su constructivismo social y servirán de base en la investigación americana sobre interacción social y conflicto cognitivo en los años 70. Los resultados de estos trabajos encontraron que la producción cognitiva de los participantes mejoraba durante la interacción y en situaciones de evaluación post-test. Descubrieron que el progreso cognitivo se facilitaba en la medida en que se producía *interacción* antes de empezar a elaborar conceptos; había una comunicación verbal y la organización en grupo de los participantes, respondía a estructuras jerárquicas que benefician a individuos con esquemas cognitivos desarrollados frente a sujetos con menor nivel cognitivo.
- Doise & Moscovici (1984), trabajaba tanto con la interacción del maestro o maestra con todo el grupo de alumnos y alumnas, y con la interacción en pequeños grupos. Le interesaba si la estructuración de la tarea que realizaba el docente se mantenía o no sobre la que realizaban los estudiantes, así como los mecanismos de control empleados en pequeño grupo para reestructurar la tarea. Este autor desarrolló su trabajo con la toma de decisiones en grupo y se fue introduciendo en el conflicto sociocognitivo, por lo que resulta un referente en las aportaciones de la psicología social a la psicología del desarrollo (Lacasa & Herranz-Ybarra, 1992), además de un claro antecedente de la línea de trabajo de esta investigación.

2.3.2 Progreso cognitivo en colaboración.

Con estas investigaciones se produce un acercamiento a postulados vygotskianos desde los que se explica el proceso de interiorización, en el que la colaboración supone una ayuda para

conseguir hacer de forma autónoma lo que previamente no se sabía hacer (ZDP). Estos resultados superan el progreso cognitivo que se puede conseguir con la mera imitación de la conducta del compañero. Sin embargo, las distintas interacciones producen resultados variados que llevan a los investigadores a plantearse la búsqueda de *mecanismos* implicados facilitadores del avance en el conocimiento.

- Volvemos a la ecología, para mencionar desde un modelo diferente, pero que ya hemos introducido al tratar las dimensiones del contexto en el capítulo anterior, el análisis de Bronfenbrenner (1979/1985), sobre la interacción. El desarrollo se potencia a través de la diada como un microsistema que abre la puerta a estructuras más amplias de interacción (tríada y tétradas). Las formas que adopta la diada dependen del tipo de actividad e influencia que se establece en la relación. La diada de observación, uno de los participantes mira atentamente cómo actúa el otro. Esta relación puede convertirse en diada de actividad conjunta, cuando dos personas actúan con un objetivo común, participando juntos, cada uno en su medida con su aportación. En esta situación, se da una influencia recíproca, se establece una relación afectiva y un cambio en el rol de los participantes según el peso de la influencia ejercida a favor de la persona que se está desarrollando, lo que aumenta la repercusión de la diada en el desarrollo. Si a partir de esta relación se mantiene el afecto, incluso en la distancia, se han sentado unas bases para que el niño o la niña adquieran de esa otra persona, habilidades, valores y conocimientos, proporcionando una sólida motivación para el aprendizaje. Se trata de una diada primaria que orienta la evolución del desarrollo, tanto si están juntos como si no lo están.
- Karmiloff-Smith (1992), deshace la dependencia del progreso cognitivo respecto del conflicto cognitivo. Apoyándose en trabajos anteriores asegura que los cambios a nivel cognitivo igualmente se producen con resultados positivos, y no siempre que se dan contradicciones, conllevan progresos cognitivos.

Estos postulados van tomando fuerza a medida que se consolida la teoría de la autora sobre los dominios de conocimiento. Al mismo tiempo, los trabajos de otros autores apoyan esta línea, como Pozo (1989) y García-Madruga y Lacasa (1990).

- Perret-Clermont, Perret y Bell (1991) se aleja de la teoría del conflicto cognitivo que mantiene Doise (Lacasa, 1993), al tratar la *colaboración*, en lugar del conflicto sociocognitivo y al analizar los procesos de construcción compartida o de intersubjetividad, a través de *patrones de interacción*. En el análisis de la interacción se cuenta con dos dimensiones, la colaboración y nivel de competencia o maestría, dentro del que no se descarta la existencia de conflicto, pero siendo realistas al pensar en la

posibilidad de distintos tipos de interacción, positivas o no, asociados a los procesos cognitivos, desde la asimétrica total a la colaboración mutua.

Hasta aquí, hemos explicado la evolución de enfoques centrados en aspectos cognitivos relacionados con la interacción, que han dado paso a su estudio como proceso social ligado al conocimiento.

2.3.3 Proceso de enseñanza y aprendizaje interactivos: el lenguaje, objeto e instrumento.

“De los modelos clásicos, ha sido “la teoría de Vygotsky, con sus constructos de “internalización” y “zona de desarrollo próximo” (1979) la que ha contribuido a impulsar de forma más notable el estudio de los mecanismos interpsicológicos en situaciones interactivas.” (Martí, 1995, p. 22)

Las investigaciones sobre interacción social destacan la relevancia de este fenómeno como parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo. Del interés en los procesos interactivos establecidos entre aprendices y agentes educativos, nos acercaremos a las prácticas educativas en el aula, cuyas características son desveladas por distintos autores como *“encuentros organizados”*, *“contextos compartidos”* o *“zonas e construcción”*, como veremos seguidamente.

Desde que Rogoff (1990) introdujera el término de *“participación guiada”*, como uno de los ejes explicativos del desarrollo y aprendizaje infantil, han sido muchos los autores que han tomado el relevo para desentrañar los mecanismos de influencia educativa. Cada cultura, cada comunidad, adopta sus propias formas de participación guiada en la que los miembros más expertos orientan a los niños y niñas, cuando participan en las distintas actividades organizadas por la sociedad. Las diferentes prácticas sociales se distinguen en el tipo de peso que se da a los participantes, en este caso hablamos de relaciones de *simetría* o *asimetría*, y en la responsabilidad que asume el aprendiz ante las tareas concretas o su propio aprendizaje.

En el contexto educativo, la escuela se torna en *“comunidad de aprendizaje”* (Rogoff, 1994), en el que las actividades escolares se organizan de manera significativa para los alumnos y alumnas que comprenden y se implican en una meta común, colaborando entre sí, existiendo una extensa *“participación conjunta”* (Rogoff, 1998).

Bruner (1996) utiliza la palabra *“foro”* al referirse al espacio en el que se reflexiona y negocia un significado compartido. Define el escenario educativo como un grupo social que está definido como práctica concreta, donde se llevan a cabo *“procesos de construcción conjunta”* (Coll et al.,

2008). Esta concepción enlaza con lo que otros autores han denominado “*conocimiento compartido*” (Edwards & Mercer, 1987), “*andamiaje*” (Bruner, 1996), o “*zona de construcción*” (Newman et al., 1989).

Se investiga además *el papel de los iguales* (Rogoff, 1998), en distintos contextos sociales. Esta autora observa cómo en algunas actividades, los iguales juegan roles distintos a los adultos y las parejas de iguales parecen complementar otros roles en la actividad conjunta, los cuales implican a ambos adultos e iguales, sin contrastar influencias. La investigación de cómo los iguales pueden ayudar a otros se centra en la contribución mutua en el juego y en las actividades que llevan a cabo, el papel de los iguales de estatus similar argumentando en *colaboración* y cómo los iguales se facilitan entre sí el aprendizaje en clase. El uso del término “*iguales*” es amplio para referirse a compañeros de aproximadamente igual estatus, con o sin relación que incluya hermanos y grupos en general de similar edad y estatus, no precisamente sin ninguna relación de nivel de estudios que ha sido el primer foco de la investigación sobre iguales. Los papeles de niños sin relación y con relación de similar edad varía ostensiblemente alrededor del mundo, requiriendo mayor investigación de la que se dispone en el presente, distinguiendo sistemáticamente las contribuciones de hermanos e iguales no relacionados en su desarrollo cognitivo. En algunas comunidades, el juego es considerado el dominio de niños exclusivamente (Rogoff, Mosier, Mistry & Gocü, 1993), pero en comunidades de clase media donde los adultos frecuentemente actúan como compañeros de juego con niños jóvenes, a los adultos les gusta tomar diferentes roles que a los compañeros de los niños en el juego.

Para entender los procesos de “*influencia educativa*” (Coll et al., 2008), insiste en que la investigación ha de centrarse en la evolución de la “ayuda” que los profesores van ofreciendo a sus alumnos y alumnas a lo largo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Los mecanismos utilizados por los profesionales en su práctica forman parte del propio discurso educativo y, nos darán la clave de cómo se produce ese traspaso guiado de conocimiento. La manera en que se estructura la interacción de la actividad educativa y los mecanismos comunicativos empleados serán los elementos de análisis.

2.3.4 Conversación interactiva didáctica y mecanismos de influencia educativa.

La insistencia de este tipo de estudios centrados en lo que los participantes hacen en sus conversaciones, aporta resultados prometedores.

En EEUU, trabajos como los de Green y Wallat (1981) y Green y Dixon (1993), nos ofrecen instrumentos metodológicos para el análisis de la conversación en el aula, de gran interés que

en nuestro país es seguido por el grupo de Coll y sus colaboradores. De las primeras investigaciones sobre los efectos de los métodos cooperativos frente a los procesos individuales (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992), se llevan a cabo estudios interesados en comprender los mecanismos de la influencia educativa y en concreto los procesos que se generan en las interacciones cooperativas considerados como procesos sociocognitivos compuestos de lo relacional (socioafectivo, motivacional) y lo cognitivo, por lo tanto a tener en cuenta *conjuntamente* (Coll & Onrubia, 1996; Coll et al., 2008)

Esta evolución que se comprueba con autores cuyas investigaciones comienzan en los años ochenta para continuar en la década de los noventa como Cazden (1988), Edwards y Mercer (1989), quienes analizan la conversación del aula según el esquema de secuencia IRE (pregunta-respuesta-evaluación) que de forma andamiada hace que el docente conduzca al aprendiz a una reconstrucción de la experiencia sobre la que reflexionan. Posteriormente, se profundiza en la intervención evaluativa del docente como estrategia comunicativa más elaborada, llamada “*reformulación*” (Wells, 1993).

Los resultados del trabajo de Palincsar (1986), muestran que existen diferentes *patrones* considerando el modo en que los maestros aportan ayuda a los niños, a) grado en que el maestro apoya la contribución de los estudiantes al nivel de la idea como opuesta al nivel de la palabra; b) grado en que se apoya en las ideas de los estudiantes como un puente para introducir la nueva información; c) grado en que centra la atención y orienta el diálogo; d) grado en que la instrucción se hace explícita; e) grado en que las evaluaciones contribuyen a cambiar la complejidad de las respuestas de los estudiantes.

Desde la perspectiva ofrecida por la psicología cognitiva en trabajos clásicos de Higgins, Flower y Petraglia (1992) y continuados por Lacasa et al. (1995) se manejan conceptos teóricos básicos en el trabajo empírico: *planificación*, *reflexión crítica* y *colaboración*. Su objetivo es analizar el papel de esa reflexión cuando los estudiantes planifican un texto con la ayuda de un compañero, más concretamente, se examina hasta qué punto un método orientado a favorecer la planificación a través de la colaboración favorece también la reflexión crítica.

Los resultados mostraron que las situaciones de colaboración no producen necesariamente la reflexión. Esto puede explicarse considerando que colaborar es una actividad compleja social y cognitivamente ya que los estudiantes deben negociar tanto la tarea de escritura como el proceso de colaboración.

Nuestro taller de escritura parte de estos trabajos, tratando de introducir en el contexto escolar tradicional una organización colaborativa de trabajo en pequeños grupos, comparando su

funcionamiento cuando está o no presente la profesora, al realizar tareas que se planifican con una meta común. El análisis de la construcción textual a lo largo de la actividad y la organización interactiva se plasman en el capítulo 7 y 8, respectivamente.

Los trabajos de Wells y sus colaboradores (Wells, 1993, 1999 y 2001; Wells & Chang-Wells, 1992) han explorado situaciones de enseñanza y aprendizaje relacionados con el discurso oral y escrito. Los estudios incluidos en su trabajo dedicado a la construcción conjunta de conocimiento son una buena muestra de ello. De acuerdo con estos autores existirían diferentes formas de hablar sobre un texto: *representativa, funcional, informativa, re-creativa y epistémica*. La diferencia que existe entre estas maneras de acercarse a un texto está en que supone un progreso en la interpretación que permite al lector separarse cada vez más de la representación física y las convenciones del lenguaje escrito, para acercarse a una interpretación de un significado que no está decidido previamente sino que supone un diálogo entre el escritor y el lector. Estos autores se lamentan de que a veces, la escuela acerca a los alumnos a los textos considerando solamente sus aspectos físicos o informativos.

En nuestro taller de escritura insistiremos también en estas ideas al profundizar en las estrategias de aproximación a los géneros textuales desde la interpretación de los participantes al construir textos narrativos y expositivos (capítulos 9 y 10).

2.4 Reflexiones del capítulo.

Hemos explicado la naturaleza interactiva y social del desarrollo desde los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan en contextos de desarrollo humano, que entienden la socialización como práctica cultural frente al desarrollo de capacidades humanas individualmente.

Además hemos tratado el concepto de *aprendizaje situado*, con el repaso de los cambios conceptuales de los enfoques cognitivos a los socioculturales en la investigación psicológica y educativa cuyo objetivo último es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de la exploración del aprendizaje en distintas comunidades algunos autores han cuestionado diversos modelos de aprendizaje, sobre todo aquellos que priorizan el aprendizaje escolar en cuanto racional e intencional. Desde esta postura se transforma el modelo tradicional, al valorar otras formas de educación en la misma medida que la educación escolar; al superar el modelo de transmisión unidireccional por la interdependencia entre las acciones de quien enseña y del que aprende; al equiparar aprendizaje y actividad socialmente situada.

Cómo se estructuran estos espacios y cómo su organización marca la *interacción* y ésta el progreso en el aprendizaje apoyado en *mecanismos discursivos* concretos será el leitmotiv de estudios que exploran la *conversación didáctica* como instrumento metodológico. Los resultados nos descubren patrones básicos de interacción como procesos sociocognitivos en los que confluyen lo relacional y lo cognitivo.

A partir de estos presupuestos teóricos continuaremos profundizando en aspectos o dimensiones que no se pueden separar de la actividad objeto de estudio, como proceso de alfabetización institucionalizado, en el que nuestro taller representa una *comunidad escolar de aprendizaje del dominio escritor*.

Capítulo 3. Alfabetización como práctica situada.

El papel de la educación en la sociedad occidental se ha fundamentado en su función alfabetizadora, en cuanto generadora de competencias orales y escritas que permitirán acceder a todo tipo de conocimiento indispensable para manejar y llegar a dominar los distintos ámbitos de una sociedad dominada por conocimientos.

Hemos hablado de Educación en contextos naturales donde la cultura se transmite a través de la socialización cuando las personas interactúan en diferentes escenarios de actividad mediados por instrumentos dotados de significado. De forma natural, desde el nacimiento en el seno de una determinada cultura adquirimos habilidades lingüísticas que nos permitirán desarrollar el uso del habla y de la escritura. El aprendizaje de la lengua es la manera más primaria de adquirir todo un universo cultural, sus costumbres y creencias (Olson & Torrance, 1991).

Nos referimos a la comunicación cara a cara que se establece entre los hablantes y que podemos denominar *discurso primario* propio de los entornos naturales en los que se propicia la adquisición del lenguaje (Gee, 1991). Siguiendo a este autor, cuando avanzamos en el proceso de socialización podemos hablar de un escenario al que se accede a través de las propias instituciones sociales y culturales que representan un modelo de enseñanza y aprendizaje más elaborado, basado en un *discurso secundario* en el que la competencia del instrumento que se utiliza en diferentes situaciones requiere un aprendizaje específico.

La evolución del discurso primario al secundario es de tal complejidad que precisa que “*se modifiquen las capacidades de procesar el uso de la lengua y que se reordenen y se amplíen los conocimientos lingüísticos de los aprendices*” (Camps, Guasch, Milian & Ribas 2000). En el paso al discurso escrito necesitamos aprender un código nuevo y complejo más allá de la transcripción de un código a otro, ya que son diferentes (Cassany, 1999). Ante estas diferencias se hace evidente un planteamiento concreto de instrucción del discurso escrito. Introducimos de este modo el concepto de Alfabetización tradicionalmente circunscrito al desarrollo de habilidades escolares relacionadas con la lengua escrita (Olson, 1996), cuyas funciones psicológicas no se desarrollan antes del comienzo de la instrucción escolar (Vygotsky, 1986), pero del que queremos mostrar su verdadero alcance.

En este capítulo nos interesa la evolución del concepto de alfabetización unido en un principio a la primacía del pensamiento occidental y progresivamente modificado con los hallazgos de investigaciones que se han acercado a disciplinas como la antropología y la lingüística. Nos referimos al cambio del planteamiento mecánico de aprendizaje de la lectoescritura a modelos de alfabetización que tienen en cuenta el contexto de práctica en el que se producen, primando el *carácter social* de la escritura así como el *dialogico* (Street, 1998).

Se trata de un proceso que implica una forma de conocimiento explícito y consciente del código que ha de utilizarse lo cual permite, a su vez, un control del discurso que se maneja en las prácticas que se asocian a su uso (Gee, 1991). Una persona se considera alfabetizada cuando es capaz de ejercer un control sobre el discurso, de realizar un análisis metadiscursivo, que le identifica como miembro de un grupo social. Requiere una serie de habilidades letradas (Buckingham, 2003) asociadas al contexto de práctica en el que los participantes se proponen unas metas dentro de las instituciones en las que se desarrollan su actividad. Hablar, leer y escribir forman parte de la misma secuencia entendida como un proceso activo que se realiza cuando nos acercamos al lenguaje escrito, en palabras de (Bakhtin, 1981) es un acto de diálogo porque se responde a un símbolo utilizando otros signos.

Empezaremos con el concepto de alfabetización como conjunto de habilidades descontextualizadas desde modelos que describen procesos cognitivos individuales (Bereiter & Scardamalia, 1989; Olson, 1977 y 1994), y posteriormente nos situaremos desde modelos que contextualizan las habilidades letradas desde una perspectiva sociocultural (Scribner & Cole, 1981; Street, 1998), que analizan las condiciones de producción de las acciones sociales y las prácticas comunicativas.

La contextualización de las prácticas alfabetizadas nos lleva a profundizar en la necesidad de interiorizar un sistema de signos, adquiridos en un contexto social, que se convierte en instrumento humano que trasciende su propia utilidad, de la mano de Vygotsky y sus continuadores. Repasaremos los conceptos que han ido matizando la interconexión que se establece entre las personas más expertas cuando progresivamente guían y ceden el control a quienes están aprendiendo.

3.1 Alfabetización como capacidad mental universal.

La influencia de la perspectiva cognitivista nos ha mostrado una visión de la alfabetización como un proceso independiente de las condiciones sociales en las que se producen y se

utilizan los textos. Se considera la alfabetización una capacidad mental universal cuyo estudio es independiente de las prácticas reales y de los contextos socioculturales donde tiene lugar la lectura y la escritura.

La capacidad de leer y escribir ha sido concebida como un proceso en el que intervienen habilidades de codificación y decodificación de sistemas de lenguaje abstracto, unidas a procesos de desarrollo cognitivo individual y social como recogen diferentes autores (Cole, 1999; Gee, 1996; Street, 1998).

Es en este punto donde distintas investigaciones han optado por indagar en la relación de las distintas prácticas culturales con el desarrollo de habilidades cognitivas de los hablantes expuestos a distintas alfabetizaciones en distintas culturas. Un ejemplo muy conocido es el de Scribner y Cole (1981) que investigaron si los efectos atribuidos a la alfabetización eran en sí mismos un resultado del aprendizaje de la lectura y la escritura, o si, por el contrario, eran resultado de condiciones socioculturales de educación más amplias que las implicadas en la educación formal. En las conclusiones de su trabajo demostraban que los efectos atribuidos a la alfabetización, como el dominio de un sistema semiótico, se debían a la educación. Describen la alfabetización como una práctica social en lugar de un código lingüístico. En las culturas que estudiaron, diferentes lenguas eran utilizadas para actividades sociales diferentes, con finalidades distintas, con lo que se puede hablar de distintas alfabetizaciones.

3.1.1 Prácticas de alfabetización.

Trascendiendo la perspectiva cognitiva, mostraremos cómo, las premisas de un paradigma sociocultural pueden ser aplicadas a la investigación sobre alfabetización, en la línea de investigadores que se han llamado ‘New Literacy Studies’ (Barton, Hamilton & Ivanovic, 2000; Gee, 1996; MacArthur et al., 2006; Street, 1998) que tienen en cuenta el contexto, la mente y el lenguaje como múltiples dimensiones de prácticas alfabetizadas situadas.

Nos preguntamos por las características del pensamiento alfabetizado de nuestras escuelas occidentales donde confluyen los procesos individuales y sociales propios de la adquisición de la lectoescritura. En este sentido asumimos que la competencia lectoescrita sólo puede entenderse en el contexto de una comunidad de práctica donde la disponibilidad del instrumento se asocia con el conocimiento apropiado sobre cuándo y cómo usarlo, funcionando entonces como un *amplificador cognitivo*, en palabras de Bruner (citado por Wells & Chang-Wells, 1992, p. 38). El pensamiento escolarizado va unido al manejo y dominio de la escritura.

Las investigaciones desde el enfoque sociocultural se proponen estudiar la escritura en los contextos en los que tiene lugar (Cole, 1999), como es el caso de la escuela, del aula, en el que se pueden explorar procesos de construcción del conocimiento en el que las estrategias de reflexión crítica y metacognición deberían estar presentes en los diferentes niveles escolares, hasta llegar a una *aculturación*, en el nivel académico relacionado con el dominio más alto de la alfabetización (Tolchinsky, 2000).

Empezaremos por los antecedentes teóricos que han ido conduciendo el estudio de los procesos psicológicos que se dan en interacción social mediados por instrumentos comunicativos.

3.2 El diálogo entre lo oral y lo escrito.

La visión actual del lenguaje oral y el lenguaje escrito como un progresivo dominio de conocimientos que capacita para desenvolverse en distintas esferas de la sociedad, tiene tras de sí una larga tradición de acuerdos y desacuerdos en cuanto su relación y epistemología.

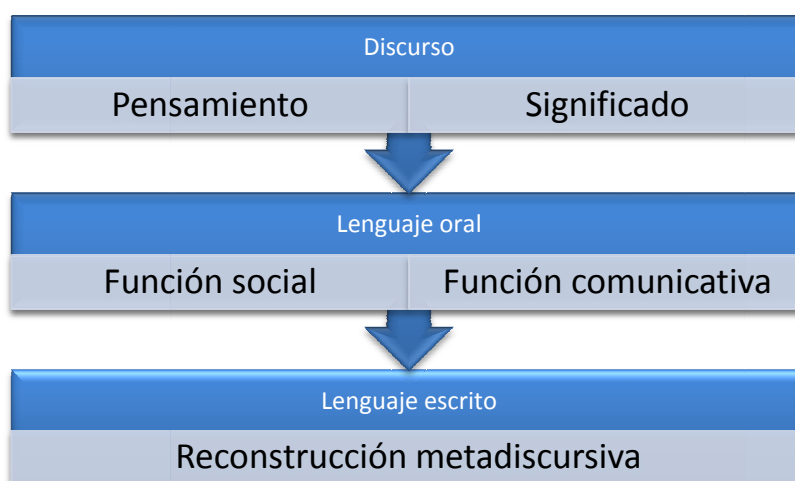
La relación entre lo oral y lo escrito se complica cuando los escolares tienen que iniciarse en el complejo mundo de los signos escritos, a veces en situaciones de aprendizaje que se alejan de su verdadera función, la comunicación. Por lo tanto, mantenemos la necesidad de contemplar en su conjunto los procesos de toma de conciencia que se establecen entre lo oral y lo escrito en las situaciones comunicativas, de diálogo, procesos tanto individuales como sociales.

“Podemos concluir que a la diferencia esencial entre la lengua oral y escrita refleja la diferencia entre dos tipos de actividad, una que es espontánea, involuntaria y no consciente, mientras que la otra es abstracta, voluntaria y consciente; además, las funciones psicológicas en las que se apoya el lenguaje escrito no han comenzado a desarrollarse en sentido propiamente dicho cuando comienza la instrucción sobre la escritura. Debe construirse sobre procesos inmaduros y apenas emergentes.” (Vygotsky, 1986, p. 183)

Nada mejor que apoyarnos en para entender la diferencia entre lo oral y lo escrito a través de su concepto de *conciencia lingüística*. A pesar de la diferencia, tanto en la estructura, como en la forma y función, autores que continúan la línea vygotskyana, defienden un desarrollo de la escritura unido al del lenguaje oral. Cuando adquirimos progresivamente habilidades para estructurar y utilizar el lenguaje escrito, también las aplicamos al lenguaje oral (Garton & Pratt, 1989/1991). Para estos autores, la conciencia sobre las reglas que regulan el lenguaje puede darse de forma natural antes de la enseñanza de la lectura aunque no se ejerza aún su control, en este sentido los adultos sirven de apoyo y guía cuando interactúan con quienes se inician.

El desarrollo general del proceso de lectura y escritura va parejo a la reflexión sobre el propio lenguaje, por lo que podemos hablar de conciencia *metalingüística* cuando el sujeto se da cuenta que reflexiona sobre el propio lenguaje. Garton (1992/1994), habla de “*conciencia metalingüística*” para referirse a nuevas formas de comprensión de los procesos mentales propios y de los demás que intervienen en la adquisición tanto del lenguaje hablado como escrito. En el siguiente esquema representamos las dimensiones sociales e individuales que convergen en el discurso humano, en el que el progresivo dominio del lenguaje oral y escrito, suponen una reconstrucción del mismo.

Ilustración 3-1. Procesos comunicativos sociales e individuales.



Las relaciones entre lo oral y escrito se tratan desde la perspectiva sociocultural, en la que las aportaciones de Vygotsky y sus continuadores resaltan de la escritura:

- La escritura como relación social: conocimiento e interacción social forman un engranaje que funciona en conjunto. Cuando escribimos transformamos nuestro pensamiento en signos escritos, guiados por algún motivo o intención.
- La escritura se genera en un proceso de desarrollo, individual y social que supone un paso de lo que no es consciente a lo consciente, en el que los más expertos apoyan a quienes se inician en su progreso.
- Carácter dialógico de la escritura, basado en el intercambio dinámico y cambiante entre persona y comunidad.

3.2.1 Comunidades textuales e intertextuales.

Para Olson (1996); Olson & Campbell (1993); Olson & Torrance (1991), la preocupación de la Psicología cultural es la manera en que la cultura da forma a la mente, en sus componentes relacionados con la percepción, el pensamiento y la acción. Entiende el desarrollo mental infantil, por lo menos en parte, como la adquisición de sistemas simbólicos y representacionales de la cultura, de pensamiento alfabetizado.

Este autor estudia en sus obras cómo las necesidades sociales han generado procesos de representación relacionados con el lenguaje oral y con la lectura del lenguaje escrito. Afirma que los sistemas de escritura no se pueden separar de las situaciones sociales que le han dado lugar. Además de reconocer la naturaleza social de la escritura, este autor tiene en cuenta al lector y al escritor que convierten al lenguaje en objeto de pensamiento y de discurso en su actividad metalingüística, en la que diferencia varios niveles:

- *El mundo de los objetos* exteriores al sujeto de conocimiento, teniendo en cuenta que éste se va construyendo en interacción con aquellos.
- *El lenguaje oral* que, a través de la producción lingüística, convierte al mundo en su objeto.
- *La escritura* que toma el lenguaje oral como su objeto y que, por otra parte, representa la estructura metalingüística de la lengua oral.
- Finalmente, el *metalenguaje oral* para aludir al contenido del texto. Una vez que se ha compuesto el texto éste puede convertirse en objeto de reflexión y revisión (claridad, coherencia etc.).

Las obras de Olson aportan interesantes reflexiones acerca de las peculiaridades que en el mundo occidental se asocian a la lecto-escritura, hay que señalar que dichas habilidades están funcionalmente orientadas y uno puede ser competente en usar unos determinados guiones y no en otros.

Las historias contadas oralmente pueden ser recontadas y, en alguna medida, llegar a ser objetos de futuras historias. La aportación de la escritura al recuerdo de historias orales es clave. Olson comienza a considerar a la lengua escrita como un *metalenguaje* que permite hablar de estas historias orales. Mientras que en la historia oral es muy importante el contenido, la escritura debe preocuparse también por la forma. La escritura sirve para fijar el texto y son esos textos escritos los que llegan a ser objeto de interpretación, análisis reflexión y crítica.

Dominar el código escrito, es una condición social, ya que al leer y escribir textos uno participa en una “*comunidad textual*” (Olson & Torrance, 1991), que comparte el modo de acceder a la lectura e interpretación de una serie de textos en los que sus participantes actúan como oyentes y escritores.

La escuela occidental desempeña un papel decisivo, e incluso no es exagerado decir que se ha creado con esa finalidad, cuando se trata de lograr que los niños adquieran competencias estrechamente relacionadas con el uso de determinados guiones y de ahí que el lenguaje oral y escrito sean pilares en los que se apoya la escuela.

En esta línea, por tanto, la adquisición de habilidades relacionadas con la lecto-escritura es tanto un proceso cognitivo como social y podemos pensar en las características de un pensamiento alfabetizado que la escuela contribuye a crear. Las funciones de la lengua escrita evolucionan con la sociedad como su producto más representativo. Es más, el aprendizaje de la escritura supone, entonces, comprender y utilizar la diversidad de las funciones de la lengua escrita (Vilà, 1989).

A partir de esta diversidad de funciones asociadas al dominio de la escritura, nos parece importante comentar los conceptos relacionados con los procesos en los que se comparten significados y se genera conocimiento, y el papel de las personas que intervienen.

3.2.2 Sentido y significado: bases para conciencia y generalización del conocimiento lingüístico.

El legado generacional compuesto de instrumentos físicos, simbólicos y sociales interrelacionados es lo que se comparte como bien cultural (Cole, 1996). La condición básica para que se establezca una comunicación interactiva es que los interlocutores compartan el significado que se maneja en una situación concreta, dentro del contexto de discurso.

Para Vigotski, el *significado* consiste en un sistema de generalizaciones que se halla en cada palabra, un sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico, igual para todas las personas, mientras que el *sentido* representa el significado individual de la palabra. “*El sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que aquella palabra reaviva en nuestra conciencia. Es un todo dinámico, fluido y complejo que posee zonas diversas de estabilidad desigual.....Para transmitir una experiencia o un acontecimiento de conciencia a alguien no hay ningún otro medio que atribuir este contenido a una clase conocida, a un grupo conocido de fenómenos, y esto exige la generalización. La interacción social presupone a la fuerza la generalización y el desarrollo de la significación de*

las palabras, la generalización no es posible si no hay desarrollo de la interacción social.” (Vygotsky, 1978/1986)

Una vez que hemos enlazado la reconstrucción de significados con los intercambios sociales, nos centramos de nuevo en el proceso por el cual llegamos a interiorizar dichos significados.

3.2.3 Procesos psíquicos superiores sociales y dialógicos.

Llegar a la solución de cualquier problema que nos podamos plantear supone la mediación del lenguaje en el proceso de resolución. Para Vygotsky (1996) en la infancia manipulamos con el habla, al igual que lo hacemos con las manos y los ojos, y cuanto más difícil es la actividad, más importancia cobra pues acción y conversación son la misma *función psicológica*. Avanzando en el desarrollo que seamos capaces de seguir ese proceso de resolución depende de la interiorización del diálogo, en cuanto proceso externo producto de socialización, el niño, antes de hablar, va adquiriendo los usos de la lengua en interacción social como afirma Bruner (1983). Primero de una forma natural a lo largo de la socialización en entornos familiares y con un nivel más elaborado y explícito a través de la alfabetización, en situaciones más formales en las que se necesita un esfuerzo consciente de aprendizaje para adquirir y controlar un instrumento valorado institucional y culturalmente.

Con Vygotsky empezamos a comprender el componente social de los procesos psíquicos superiores a través del concepto de “*internalización*” y a través de los trabajos de (Bakhtin & Holquist, 1981) con el concepto de “*apropiación*” que se establece en el diálogo con los demás. A partir de la década de los setenta, los psicólogos retoman estas cuestiones además de disciplinas como la antropología, la sociología y la lingüística para configurar las tendencias actuales en educación.

La internalización (Vygotsky, 1978/1986) es un proceso evolutivo de una complejidad creciente. Este proceso que pasa de la acción a la reflexión, de la imitación al desarrollo interindividual y de este al intraindividual gracias al uso del lenguaje, se lleva a cabo en un contexto social donde la participación guiada (Rogoff, 1990) caracteriza la relación adulto-niño y donde el adulto de manera progresiva va cediendo la responsabilidad adoptada en un primer momento al niño (Wertsch, 1985; Wood, Griffiths & Howarth, 1986).

Para Vygotsky, los instrumentos del pensamiento nos los ofrece la cultura en la que sus miembros desde pequeños participan en actividades que estructuran los adultos y que progresivamente les ceden el control, momento en el que se considera que ocurre la interiorización de los sistemas simbólicos culturales (Coll et al., 2008). En ese contexto social

el lenguaje privado infantil progresa hacia formas más elevadas de pensamiento porque las puede controlar de forma consciente, gracias a la guía implícita o explícita de los adultos. No se trata de una mera imitación del modelo adulto, sino de su propia reconstrucción y transformación acompañado por los demás.

El proceso de transformación se produce según (Bakhtin, 1981) por el carácter dialógico de la conciencia humana, pensar en el receptor de nuestras ideas cuando pensamos o escribimos, en la audiencia. Entre un hablante o escritor y un oyente lector se establece una apropiación del discurso de la cultura que reconstruye el contexto social Barthes (1985, 2001) a lo largo de su obra muestra la relación entre el texto y el contexto del lector cuando define la lectura como una re-escritura, en la que el lector interpreta y construye significados dentro de su contexto social.

La *alfabetización es social* porque tiene lugar en un contexto social, en el que puede variar con respecto a las normas culturales y los discursos en los que se construye significados acordes a cada comunidad discursiva determinada (Street, 1998).

Las prácticas de alfabetización son también *dialógicas*, conceptualizadas como un proceso interactivo y dinámico de construcción de significados inmersa en un diálogo con otros. Es decir, el lenguaje siempre se utiliza en la interacción social, donde los significados son negociados, rebatidos, e interpretados en situaciones particulares que Bakhtin y Holquist (1981) entienden como un espacio de lucha donde el lenguaje es reconstruido tanto en función de las demandas de la situación, como de las restricciones y oportunidades del propio lenguaje como sistema.

En el apartado sobre la cultura epistemológica de la escuela (capítulo 2), tratamos en profundidad el carácter conversacional de la interacción que se establece en las prácticas de aula. Lo que intentaremos ahora es explicar el alcance del nuevo concepto de Alfabetización.

3.3 Implicaciones educativas: nuevos planteamientos de la enseñanza de la lengua.

Introducimos las líneas en que se han apoyado nuestros sistemas educativos y la forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que ha ido evolucionando a la luz de la propia transformación científico práctica de distintas disciplinas para centrarnos, en la diferencia entre la tradicional forma de entender la alfabetización frente a las exigencias actuales de una alfabetización de carácter metacognitivo.

Para poder entender el fundamento teórico del enfoque comunicativo que manejamos es necesario explicar, como lo haremos en los siguientes apartados, la confluencia de perspectivas que van desde la psicología del aprendizaje, hasta la evolución de las ciencias del lenguaje. Todas y cada una de las teorías han tenido su papel en el avance científico y práctico, puesto que han servido de instrumento de conocimiento y de transformación del mismo.

El conocimiento sobre las posibilidades del uso de la lengua conlleva una apertura a otras ciencias humanas y sociales, además de ser objeto de la lingüística y la literatura. El desarrollo del pensamiento sobre el lenguaje a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI ha ido proporcionando descripciones, modelos y categorías para describir y comprender la actuación comunicativa: Cómo son compartidas las lenguas y sus variedades, con quién, con qué propósito; cómo son compartidas en la relaciones sociales; cómo identifican a las personas como pertenecientes a una comunidad; qué grado de conocimientos es necesario para interactuar con otras en diversas situaciones etc.

En este panorama, distintas disciplinas relacionadas con el análisis del discurso interesadas en la *escritura como objeto de investigación*, centrados en las características de la comunicación a través de textos orales o escritos en su contexto, han recibido un gran impulso en la investigación internacional en los últimos cincuenta años, lo que ha llevado a un profundo replanteamiento en las orientaciones de la enseñanza de las lenguas, desde los enfoques comunicativos y pragmáticos, desde la interrelación entre lenguas y culturas, y desde planteamientos estructurales (esquemas mentales) como recogen en sus trabajos (Álvarez Angulo, 2006; Tusón & Vera, 2008).

3.3.1 De las Ciencias del Lenguaje al Análisis del discurso.

Desde la Antropología se examinan las relaciones entre *cultura, lenguaje y conocimiento*, en las que el desarrollo cognitivo y lingüístico son responsables de la socialización cultural, destacan los trabajos de Candela (1998) y Duranti y Goodwin (1992/1995) en los años noventa. En esta época el lenguaje se entiende como *representación de las concepciones acerca del mundo*, versiones multivariadas generadas en la infinidad de encuentros comunicativos, como se describe en la pragmática lingüística clásica de autores como Austin (1962) y Searle (1969).

Desde la Sociología, en el uso ordinario del lenguaje se descubre una organización compleja que investigadores como Edwards y Potter (1992), desarrollan en sus trabajos en psicología discursiva. Su análisis del discurso se centra en:

- El habla espontánea en contextos naturales, no experimentales.

- Tiene en cuenta el contexto de habla y su organización, más que la organización lingüística.
- Observa la construcción y evolución de la propia acción verbal.
- Estudia la organización retórica y argumentativa que interviene en la comprensión y construcción de distintas versiones alternativas del conocimiento manejado en la actividad.
- Se examinan los contenidos del discurso y su negociación, los significados compartidos, las descripciones sobre la realidad, las verdades, los errores y malentendidos.

En el ámbito de la Psicología, el recorrido realizado desde aspectos lingüísticos a los procesos cognitivos y socioculturales se recoge en los momentos cronológicos que señalamos a continuación:

- En el campo de la lingüística:

Desde la idea de función metalingüística en el estructuralismo de Jackomson, en la década de los 60 y la distinción chonskiana entre la estructura superficial o sonido y la estructura profunda o sentido en la lengua, se llega a la Psicología del Desarrollo, en la que los enfoques cognitivo y piagetiano son los dominantes. Nos encontramos con el trabajo sobre el lenguaje escrito en múltiples lenguas de Tolchinsky-Landsmann (1993), que avala su defensa de la existencia de modos discursivos como formas de expresión cuyo dominio requieren procesos sistemáticos de enseñanza.

- En los años 80, los enfoques cognitivos, en los que situamos a autores que han investigado los procesos mentales (individuales y sociales) implicados en la producción escrita:

Hayes y Flower (1980), que consideran la escritura como un proceso de solución de problemas estructurado en varias fases, habla de un proceso global en la producción textual en el que interviene un mecanismo de control (monitoring) y la revisión sería un subproceso.

Bereiter y Scardamalia (1987), han profundizado en las operaciones que conlleva la revisión (evaluación, detección, diagnóstico y reparación), para lo cual es preciso un conocimiento lingüístico, que si no se hace explícito supone una gran dificultad para los jóvenes estudiantes. En sus estudios sobre la composición escrita concluyen que la elaboración de textos supone una reconstrucción de una estructura cognitiva, por lo que se puede enseñar a los estudiantes a

escribir textos de calidad siguiendo el procedimiento de solución de problemas de los expertos.

Las investigaciones que han analizado los procesos cognitivos y su relación con la memoria operativa y la memoria a largo plazo, ven en la revisión una estrategia de control global en las tareas de composición textual. En realidad, un mecanismo metacognitivo que incluye elementos lingüísticos, temáticos, textuales, y pragmáticos, gestionando a la vez conocimientos y proceso de composición escrita. Gárate (1994) destaca entre las investigaciones relacionadas con las estrategias llamadas “*macroreglas*”, de intervención sobre el lector para conseguir optimizar la comprensión y recuerdo de textos. Cita a autores como Kintsch, Van Dijk y Armbruster que en los años setenta y ochenta realizan trabajos centrados no sólo en entrenar al sujeto en la identificación de la organización retórica del texto, sino además en su posterior construcción del significado.

- Procesos sociocognitivos:

Desde un enfoque vygotskyano autores referenciados anteriormente, como Olson, Schneuwly, y Bronckart, ven en la interacción verbal el desencadenante de la actividad metalingüística y su interiorización. Se concede al lenguaje la capacidad de mediador en el desarrollo de funciones psicológicas superiores a partir de la interacción social. El conocimiento metalingüístico se genera en el contexto interpsicológico para ser interiorizado posteriormente de forma individual.

Como veremos en nuestro taller (capítulo 7), la construcción de textos expositivos y narrativos también está presente el esquema de planificación, textualización y revisión, propios de los procesos de composición escrita, dentro de un contexto interactivo que marcará la apropiación del conocimiento compartido.

Más allá de la psicogénesis piagetiana en la escritura los contenidos cognitivos se reflejan en trabajos como el de Karmiloff-Smith (1992) sobre formas de representación del conocimiento en general y sobre el propio conocimiento lingüístico. El desarrollo de la escritura se define como un dominio específico del conocimiento, a través del modelo de redesccripción representacional (RR), sobre la evolución de nuestras representaciones implícitas a formas más explícitas de conocimiento, desde el lenguaje infantil hasta la gramática consciente que puede utilizar el adulto. En el proceso de composición textual considera necesaria la interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico para que se produzca una transformación del conocimiento. Aplica el término de “formas virtuales” (Karmiloff-Smith, 1992), a los modos

discursivos que sirven de modelo en la producción textual. Conseguir un texto de calidad, supone transgredir las restricciones del género y transformar el conocimiento.

- Psicología cultural y escenarios naturales de investigación:

El enfoque Historicocultural en Psicología, centra su estudio en los procesos cognitivos en situaciones naturales, por lo que en nuestra investigación supone una de las principales referencias recogidas en el primer capítulo de esta investigación. Los trabajos de observación de actividades de aula cuya tarea de composición escrita programada a lo largo del curso escolar, son un ejemplo Newman y colaboradores (1989) y Saxe (1992). El estudio de Brown y Palincsar (1989), aborda a través de la interacción en el aula, situaciones de cooperación entre experto y aprendiz como estrategias en la comprensión y producción textual.

- Ámbito educativo:

En Psicología de la Educación, en el campo de enseñanza de las lenguas, a los que se trasladan estos modelos, se entiende como necesario el conocimiento explícito o consciente, de los aspectos implícitos o estructurales del registro idiomático. El aprendizaje consistiría en trabajar aspectos del significado a través de diversas prácticas comunicativas (organización de la lengua y reglas gramaticales), en interacción y de trabajar los aspectos formales a través de tareas prácticas y comentarios (Ellis, 1994), citado por Camps & Milian (2000). Según Camps, la clave está en el dominio o control de estos procedimientos a lo largo del desarrollo del individuo que según el uso lingüístico o comunicativo puede tener distinta complejidad.

Entre los movimientos de innovación didáctica aparecen trabajos sobre escritura y tipología textual dentro del contexto social que determina su uso (Vilà, 1994); además de otras inquietudes surgidas en el ámbito americano sobre *“el lenguaje integrado”* y revisado por Del-Río y Lacasa (1995), que insisten en el acercamiento al medio impreso como algo significativo, en consonancia con el análisis vygotskyano de producción lingüística de Schneuwly (1992), cuando explica como en las situaciones de aprendizaje de la escritura la *“esfera motivadora”* que consiste en hacer consciente y protagonista del objetivo de escritura a quien está aprendiendo. Tiene que ser situaciones comunicativas en la que la función del lenguaje cobra un papel central.

El constructivismo aplicado a la enseñanza como proceso de ayuda o apoyo que prioriza la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, está representado en España por los trabajos de Coll y sus colaboradores, interesados por *“los mecanismos de influencia educativa”* en el aula (Coll & Onrubia, 1996; Coll et al., 2008).

En esta investigación nos centramos en una alfabetización básica todavía frecuente en nuestras aulas a pesar de los avances relacionados con tecnologías de la información y comunicación. Es decir, partimos de la mano de un modelo de alfabetización que da por supuesto que la enseñanza de la composición escrita a través de modelos expertos es suficiente para el aprendizaje de los diferentes usos del lenguaje escrito, para ofrecer alternativas que progresivamente introduzcan en la escuela prácticas que contemplen algo más que contenidos curriculares establecidos, para lo cual nos apoyamos en:

- La planificación de actividades significativas.
- La interacción entre docente y enseñantes que comparten conocimientos.
- La reflexión de contenidos para reconstruir significados.
- La implicación de los participantes en la actividad para progresar en su aprendizaje y competencias.

Nuestro taller de escritura representa un escenario escolar cotidiano tal y como se genera día a día por sus participantes, ajustado a las características de los espacios naturales de educación que hasta ahora hemos tratado. Es una práctica educativa situada que da cuenta del contexto donde se produce, del discurso de los participantes y cómo comparten sus significados. Un escenario alfabetizador en el que los procesos sociales se interiorizan para convertirse en procesos individuales de aprendizaje. En el diálogo de los participantes, el lenguaje mismo se convierte en objeto e instrumento de aprendizaje porque se reflexionan y se hacen explícitas las estrategias propias de la actividad de composición escrita.

3.4 Reflexiones del capítulo.

La alfabetización ha permitido el desarrollo y reflexión del carácter propio del lenguaje que utilizado como objeto complejo de aprendizaje, se descubre como instrumento para aprender. Hemos querido destacar que a través de lenguaje escrito, tanto en la lectura como en la escritura, podemos ser conscientes del lenguaje oral. La lengua oral se convierte en objeto de reflexión cuando se representa de forma escrita.

El análisis de los procesos de actividad social y las prácticas comunicativas, que desde la perspectiva sociocultural se consideran cuestiones interrelacionadas al estar históricamente determinadas, han permitido la evolución de un concepto de modelos de alfabetización

mecánicos a modelos que tienen en cuenta su carácter social y dialógico (Bakhtin & Holquist, 1981; Street, 1998).

Los sistemas de escritura no se pueden separar de las situaciones sociales que le han dado lugar. Además de reconocer la naturaleza social de la escritura, Olson y Torrance (1991) tienen en cuenta al lector y al escritor que convierten al lenguaje en objeto de pensamiento y de discurso en su actividad metalingüística.

Las investigaciones que entienden la alfabetización como un proceso que implica un *conocimiento explícito* y consciente del código que se pretende utilizar y cuyo dominio permitirá el control del discurso asociado a su práctica social (Gee, 1991), intentan promover la transformación de las prácticas educativas dirigidas al conocimiento explícito de su actividad.

Las implicaciones educativas consecuencia de la consideración de una alfabetización metacognitiva se reflejan en los nuevos planteamientos de enseñanza de la lengua con la apertura a otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales.

Aunque en nuestra investigación nos hemos centrado en la alfabetización básica, no queremos dejar pasar la ocasión para destacar los trabajos que han seguido otras líneas dentro de un concepto amplio de alfabetización. Con la evolución del concepto de alfabetización a través de la investigación práctica hemos ido descubriendo la existencia de una serie de habilidades que permiten establecer determinadas relaciones con múltiples tipos de texto en entornos muy diferentes. Nos atrevemos entonces a hablar de múltiples alfabetizaciones en el siglo XXI (Lacasa & GIPI, 2006; Lacasa & Reina, 2004; Lacasa, Reina & Rodríguez, 2000) o multialfabetizaciones que incluyen la alfabetización básica (leer, escribir y expresión oral adecuada), la alfabetización digital, la alfabetización mediática, la alfabetización multimedia, la alfabetización intercultural y la alfabetización informacional cuyos límites se superponen. De estos temas así como de la forma de tender puentes entre contextos más o menos formales de educación han servido de aliciente a quienes creen en una alfabetización emergente a través de la creación e introducción de nuevos escenarios en el contexto escolar desde el que se pueden ofrecer otras formas de alfabetización. Contextos escolares que contemplen la amplitud de información que sus estudiantes manejan en escenarios cotidianos para integrarlos de una forma crítica y constructiva.

Capítulo 4. Géneros literarios y géneros discursivos en las prácticas escolares.

En el capítulo anterior hemos hablado de una alfabetización que ha evolucionado con el conocimiento de su propia práctica en las diversas situaciones socioculturales, descubriendo el abanico de posibilidades que cada comunidad ofrece respecto a cuándo y cómo utilizar sus instrumentos comunicativos. En este sentido consideramos la existencia de alfabetizaciones diversas que han permitido el desarrollo y la reflexión de la naturaleza compleja del lenguaje. Por una parte, aprendemos un sistema de comunicación y por otra parte, utilizamos una herramienta de aprendizaje. El dominio progresivo del lenguaje oral y escrito capacita a las personas en el desenvolvimiento de todos los sectores de la sociedad.

Con el dominio progresivo del instrumento podemos acceder a los distintos discursos que la sociedad utiliza en distintos contextos, descubrir las claves que facilitan o limitan los textos manejados y producidos con distintos propósitos desde la información al deleite.

Cómo se pueden comprender y cómo se pueden elaborar textos similares a los que consideramos modelos de expertos escritores, es lo que intentaremos averiguar a través de los distintos análisis de los *géneros discursivos*.

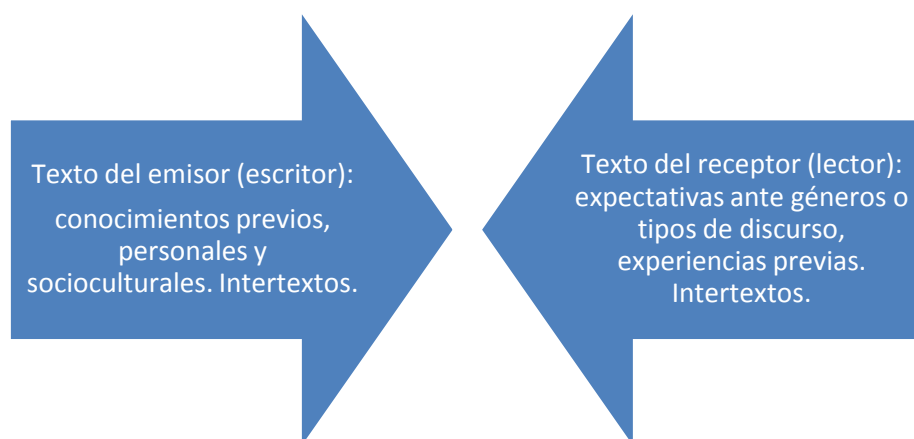
Es importante tener en cuenta los estudios históricos sobre la enseñanza de la expresión escrita a lo largo del s. XIX que describen los diferentes discursos que se trabajan en la escuela, como la disertación, la narración, el retrato y la descripción, haciendo referencia a fragmentos de textos literarios de autores realistas. Estos modelos todavía sirven de modelo de experto escritor para los *géneros escolares* en la actualidad.

A estos géneros se vinculan normas específicas, muy rígidas y una concepción representacional del lenguaje que describe la realidad de forma exacta, de esta manera, sólo se tiene en cuenta el valor expresivo de las palabras. Llegar a reconocer y comprender las estructuras que subyacen a los géneros ha llevado a los investigadores a plantear la existencia de *esquemas o guiones* como factores individuales, sin tener en cuenta el contexto social que envuelve los procesos de comprensión y producción textual en el que interactúa todo grupo humano, como pone de manifiesto en su obra Milagros Gárate (1994), respecto a la influencia de un ecosistema concreto (el pasiego de Cantabria), sobre la reconstrucción de los cuentos en este contexto cultural concreto.

Optaremos por estudios en los que los procesos cognitivos y el contexto social en los que se genera el producto textual, no se puede desligar del proceso de elaboración y de la funcionalidad del mismo. Nos acercaremos al “*proceso de mental de contextualización*” (Mercer, 2001) que junto al concepto de “*comunidad textual*” (Olson & Torrance, 1991) enlazan con el de comunidad de aprendizaje que hemos tratado en anteriores capítulos, ajustándonos aún más si cabe al estudio multidimensional de nuestra realidad estudiada.

Los géneros literarios pasarán a formar parte de los géneros escolares cuando se trabajan como prácticas de escritura. En el discurso escolar lo literario y no literario, propiciará el camino hacia un nuevo concepto de género escrito producto de la reconstrucción única de los participantes. La composición de textos escritos supone establecer un diálogo con los textos y su *intertextualidad* (Bloome & Egan-Robertson, 1993) en relación a las propuestas bajtianas de diálogo y polifonía (Martín del Campo, 1998). Lo oral y lo escrito, el diálogo en interacción entre los participantes del taller de escritura y el diálogo que se establece entre escritor y lectores, en este caso, queda reflejado en el siguiente esquema como un punto de encuentro múltiple de lo pragmático y lo textual.

Ilustración 4-1. Contexto de diálogo del escritor y del lector.



Tenemos que acercarnos al currículum escolar para contextualizar la actividad educativa que se genera alrededor de la composición de géneros escritos. Hablar del *currículum* nos lleva a tener en cuenta un contexto histórico y social que a lo largo de las diferentes leyes educativas han marcado las exigencias relativas a las competencias comunicativas de alumnos y alumnas, así como el procedimiento de su evaluación. En este sentido será interesante considerar el punto de vista de la evaluación externa a nivel nacional e internacional y el punto de vista de los docentes que aplican e interpretan los criterios curriculares.

Intentaremos desvelar en los apartados del capítulo algunas de las preguntas que surgen desde su contenido. ¿Qué concepción de género puede inferirse del análisis de los discursos producidos en las situaciones de enseñanza programadas dentro del currículum escolar? ¿Qué necesidades escolares se detectan en el aula en la identificación y producción de distintos tipos de textos? ¿Qué repercusión tiene sobre la propia enseñanza? ¿Qué estrategias facilitan la apropiación de los distintos formatos textuales?

4.1 Género textual y contextual en el aula.

Una vez que aprendemos a hablar y escribir de forma básica continúa nuestra preparación para utilizar de forma adecuada la lengua a la situación contextual, lo que implica adquirir destrezas en la utilización y elaboración de los distintos géneros discursivos, con sus funciones y sus peculiaridades lingüísticas. Los requerimientos e intencionalidad propios de cada género conllevan una instrucción específica más allá de los usos familiares (Dyson, 1993) a los que estamos acostumbrados.

Los estudios desde perspectivas *comunicativas interactivas y textuales discursivas* (Saló, 2006) dan cuenta de la complejidad del funcionamiento lingüístico, comunicativo y discursivo que se produce en las actividades escolares y que es necesario que los docentes conozcan. Estos estudios revelan que la complejidad de la competencia lectoescritora no se llega a conseguir hasta la adolescencia. Junto a este dato, el reconocimiento precoz de diferentes tipos de texto a partir de los 10 años, evidenciado por los trabajos clásicos de Bereiter y Scardamalia (1987), nos orientan en el ámbito de instrucción para promover habilidades progresivamente más avanzadas.

Es decir, la información que el docente puede llegar a manejar en el aula se relaciona con aspectos pedagógicos, didácticos, cognitivos, con información acerca de los tipos de texto vinculados a los diferentes espacios de uso de la lengua, con la organización lingüística ligada a cada contexto, su coherencia y cohesión, con las estrategias discursivas, con el contenido semántico etc. (Saló, 2006).

Desde la institución educativa que tiene en cuenta esta concepción, cada género de discurso presenta problemas específicos de escritura que los escolares deben aprender a dominar por medio de situaciones planificadas rigurosamente. Se entiende que debe existir una programación exhaustiva de la tarea de escritura que conduzca a la producción de géneros que correspondan a situaciones de escritura reales. A partir siempre de la observación y el análisis de textos auténticos que representen un género determinado. Finalmente, en cuanto a la

elaboración o producción textual, se consideran modelos útiles, textos que tengan en cuenta todas las dimensiones lingüísticas (contextuales, textuales, etc.), a partir de los cuales se deben realizar tareas de redacción.

“...no está de más recurrir a obviedades..1) las lenguas se manifiestan mediante textos y discursos: unos orales y otros escritos; unos literarios y otros no literarios o funcionales; unos planificados y formales, otros espontáneos; unos monologales, otros dialógicos; 2) los textos y discursos son las manifestaciones discursivas de los seres humanos, y es a través de ellos como aprendemos las lenguas; 3) la situación de producción y la intención comunicativa son los principales condicionantes a la hora de recurrir a uno u otro texto o discurso; 4) los textos, como producto social que son, no escapan al intento de clasificación (en constante cambio) dentro de un determinado género; por esta razón, desde la retórica clásica se habla de la clasificación de los géneros discursivos; 5) los textos se configuran en torno a un (proto)tipo o esquema mental (pre-lingüístico), que favorece la comprensión y producción de los mismos y, por tanto, estos esquemas mentales contribuyen a hacer al individuo más competente comunicativamente.” (Álvarez Angulo, 2001, p. 9)

¿Por qué siendo tan obvio, en el aula hoy día se utilizan criterios gramaticales sobre el funcionamiento de la lengua como una estructura abstracta descontextualizada y no se emplea tiempo suficiente para producir relatos, descripciones, exposiciones, argumentar, recitar, dialogar o conversar?, se pregunta el autor de esta cita, y nosotros añadimos, ¿por qué no se trabajan, además de modelos literarios, modelos reales de la variedad discursiva cotidiana de nuestra sociedad?

Hemos aludido a la complejidad del dominio lectoescritor, además de la contextualización del discurso, en los que profundizaremos en los siguientes apartados y nos acercaremos a otra forma de analizar los distintos géneros textuales desde el punto de vista de su identificación o comprensión necesarias para poder producir diferentes textos.

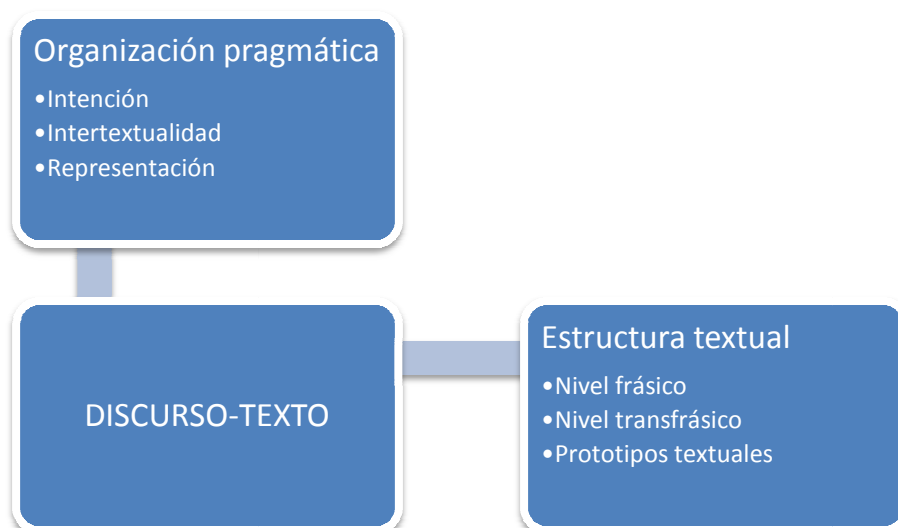
4.1.1 Comprensión y producción textual.

Torrance y Olson (1987), como referencia clásica, han examinado la comprensión que tienen los niños de las relaciones entre un texto escrito, su significado y su interpretación. Hacia los 7 u 8 años los niños comienzan a darse cuenta de que un texto puede tener más de una *interpretación*, incluso entienden que un fallo en la comprensión puede llevar a una mala interpretación. En cualquier caso, los textos pueden ser leídos sin interpretación y nos referimos a ellos como decodificación. Así, la relación que el niño establece entre un texto y su interpretación pasa por tres fases:

- En un primer nivel los niños toman el texto por un invariante que genera la misma interpretación: es decir, el texto tendría una estructura intencional y la interpretación es, simplemente, captarla. En este momento el significado y la interpretación son sinónimos.
- En un segundo nivel los niños toman el texto como invariante, es decir, existe un significado literal que está inmerso en el texto. La comprensión se entiende como captar el significado del texto.
- En un tercer nivel pueden comprender que un texto puede generar distintas interpretaciones, en este momento son capaces de reconocer la ambigüedad.

Además del ámbito evolutivo, la *comprensión y producción de textos* ha estado ligada a variadas disciplinas que se han dedicado a su estudio tanto como proceso como producto, entre ellas la psicología cognitiva, la antropología, sociología, lingüística, como se comprueba en las teorías generadas: teoría del texto de Schmidt; la ciencia del texto de Van Dijk y Kintsch; la ciencia cognitiva de Beaugrande y Dressler o la epistemología del texto de Bernárdez referidas por Álvarez Angulo (2001). Se demuestra así la complejidad del concepto de texto y su delimitación como objeto de estudio en la que se identifican fundamentalmente dos grandes bloques de análisis que a su vez justificarán su aplicación didáctica en cuanto organización de la interacción y en cuanto representación cognitiva, semántica y textual, según los planteamientos de J. M. Adam señalados por Álvarez Angulo en la obra citada. Representamos este planteamiento en la siguiente ilustración.

Ilustración 4-2. Niveles de análisis de la complejidad discursiva.



El nivel de organización pragmática enlaza con la planificación de la composición escrita como práctica situada que defendemos en esta investigación. La estructura textual se dota de sentido en la funcionalidad lingüística que le antecede. Repasaremos algunos enfoques que desde el ámbito psicológico han tenido en cuenta el peso del contexto desde el punto de vista del lector y del escritor.

Referentes del estudio de comprensión y producción textual como proceso complejo

En esta línea, autores que han profundizado en la comprensión de textos lo definen como un proceso cognitivo complejo enmarcado en un contexto sociocultural de donde proceden los materiales textuales, donde se dota de significado al discurso y donde se producen las demandas (funcionalidad comunicativa) y los intercambios de comunicación, en el que los participantes se hallan implicados (Madruga, Elosua, Gutiérrez, Luque & Gárate, 1999). El elemento básico del que se vale la persona para llegar a entender y elaborar distintos tipos de texto, es de naturaleza cognitiva, “*El conocimiento del mundo, almacenado y organizado en la memoria, recibe el nombre de esquema*” (Gárate 1994, p. 14) No son significados de palabras, sino conocimientos asociados a conceptos que expresamos lingüísticamente. El contexto del lector y del escritor no se puede desligar cuando están ante un texto.

Antecedentes de este punto de vista los encontramos en la distinción vygotskyana de *significado* (nivel social e histórico del discurso) y *sentido* (significado individual), tratada en el capítulo 3, en el que la reconstrucción de una experiencia, en la que podemos incluir la narración oral y escrita de historias, es imposible sin la *generalización* del significado en interacción.

Desde otros enfoques relacionados con el ámbito educativo, indagaremos en la idea de contexto que conlleva el género textual.

4.1.2 Reformulación de los géneros escolares: proceso mental de contextualización.

Las concepciones de prácticas innovadoras de la expresión escrita basadas en experiencias en clase que parten de nuevos conocimientos recientes en psicología del lenguaje y lingüística textual, definen *género* con las siguientes características (Schneuwly, 1992):

- El género es la forma relativamente constante e invariable que acogen las actividades lingüísticas, en situaciones específicas de comunicación.
- La noción histórica atribuida a los textos literarios, se encuentra también en textos no literarios.
- Para cada género se da una peculiar construcción de los contenidos de discurso. Existe una estructuración textual y en sus unidades lingüísticas, asociadas a los tipos de discurso, considerados específicos en cada género.

Mercer (2001), diferencia la forma de entender el contexto del discurso entre los lingüistas y los psicólogos. El fundador de la lingüística funcional sistémica, Halliday, propuso que los tipos o géneros del texto escrito están asociados a unos “*contextos de uso*” concretos que ofrecen pistas al lector para entender su contenido y características del texto, el tipo de género (carta, receta, noticia, etc.), con lo que se relaciona los estilos de lenguaje y su función comunicativa. Sin embargo, los enfoques psicológicos a los que se refiere Mercer, se ocupan además de los procesos de pensamiento que dan lugar al conocimiento colectivo, por lo que habla de “*proceso mental de contextualización*”, cuyo carácter dinámico y temporal provoca que en cada interacción entre hablante y oyente o lector y escritor se cree un nuevo contexto que podríamos definir como dialógico en la línea que venimos defendiendo.

Podemos enlazar el proceso de contextualización con el concepto de “*comunidad textual*” de Olson y Torrance (1991) para quien al leer y escribir textos compartimos junto con otros oyentes o escritores formas de leer e interpretar un conjunto de textos.

De la mano de estos conceptos llegaremos a descubrir un nuevo modo de entender los géneros discursivos que nacen de la propia práctica educativa en la que los participantes implicados construyen sus particulares géneros textuales (Olson & Torrance, 1991).

4.2 La narración: acción discursiva y comunicativa en su contexto.

Una definición amplia de narración como “*un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de la misma acción*” (Garrido-Domínguez, 1996), nos lleva a la cita de Bruner en la que la actividad discursiva se equipara a una forma de conocimiento del mundo tan válida como el conocimiento científico.

“Todas las historias necesitan una idea sobre los encuentros humanos, presupuestos sobre cómo los protagonistas se comprenden unos a otros, preconcepciones sobre estándar normativos. Asuntos de este tipo nos permiten tener acceso con éxito desde lo que alguien dice a lo que significa, desde lo que parece ser el caso a lo que realmente es. Aunque el método científico es muy irrelevante para todo esto, no es únicamente el único camino para comprender el mundo.” (Bruner, 1996, pp. 130-131)

El hecho de que la persona encuentre sentido a los problemas que plantea, en cuanto que éstos tienen un significado en el contexto de su práctica, es lo que hace especialmente interesantes las aportaciones de Bruner, en las que seguiremos profundizando.

4.2.1 La narración: pensamiento narrativo.

Las historias, consideradas como géneros narrativos, representan formas establecidas de los sucesos humanos pero a su vez generan tipos de pensamiento y discursos sobre ellos. “*Los géneros están tanto en el texto como en la cabeza del lector*” (Bruner, 1996, p. 98). Los géneros son formas de pensamiento que mantienen una cierta necesidad psicológica o cultural y que no es del mismo orden que la necesidad causal o lógica. Esta forma de funcionamiento cognitivo es complementaria con el pensamiento científico, aunque irreductibles, en realidad forman parte a la vez de la diversidad del pensamiento. El lenguaje que se utiliza en ambos discursos es

también diferente. Mientras el científico es literal, el narrativo depende del punto de vista del protagonista.

A medida que se van adquiriendo las competencias relacionadas con la lectura y la escritura en la escuela y progresivamente se controla el instrumento, se amplían las posibilidades de entender el mundo e interpretarlo, de manejar significados como oyente o lector y reconstruirlos, dando lugar a la *creatividad* de lo que puede ser contado como una historia (Bruner, 1986).

Para nosotros, “el pensamiento narrativo” del que habla Bruner no se puede separar del discurso narrativo en cuanto proceso social, y no tanto como instrumento de pensamiento. En las prácticas de escritura el protagonismo de los participantes les conduce en la creación de su particular discurso, en tanto actividad reflexiva y de aprendizaje, como venimos manteniendo hasta ahora.

4.3 Discurso expositivo.

Hablamos de discurso expositivo cuando estamos ante el discurso científico que tiene por objetivo explicar. Se trata de un género que prioriza la objetividad frente a la subjetividad propio de la vida académica y social, en el que se maneja y transmite información nueva y se explican conceptos y contenidos. Los géneros que representan este discurso son los discursos científicos, los didácticos y los divulgativos cuyos textos se especifican en el siguiente esquema a partir de Álvarez Angulo (2001).

Ilustración 4-3. Discurso y géneros expositivos.

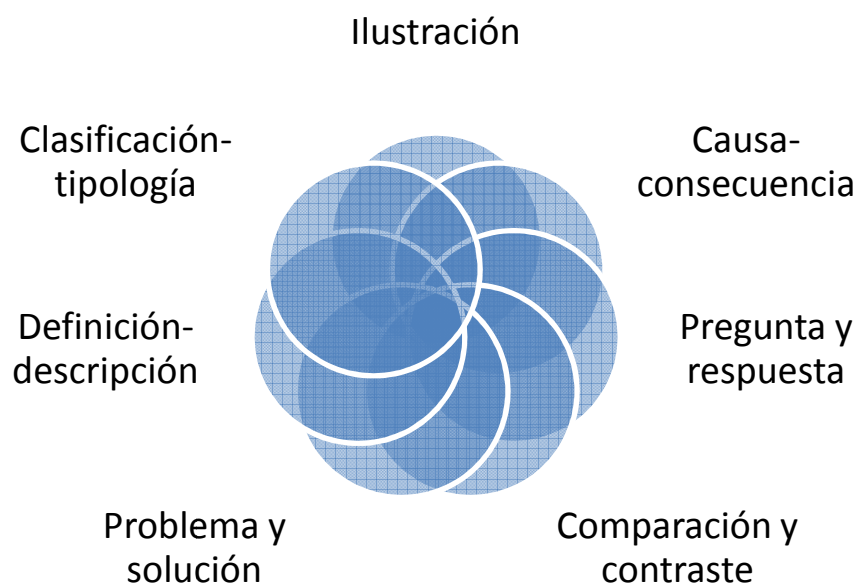
| Discurso científico | Discurso didáctico | Discurso divulgativo |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• artículos• monográficos• exposiciones• tratados• cursos | <ul style="list-style-type: none">• manuales• legislación educativa | <ul style="list-style-type: none">• artículos de revista• conferencias• enciclopedias• documentos |

Dentro del discurso científico encontramos el tipo de textos que se practicarán en nuestro taller, los expositivos.

4.3.1 Estructura textual expositiva.

Para comprender y producir textos expositivos necesitamos ejercitarnos en la representación esquemática del contenido semántico del texto, por ejemplo con la realización de resúmenes. La práctica de representación mental del contenido facilita la recuperación y el recuerdo de su contenido semántico y su generalización (Álvarez Angulo, 2001). Este autor mantiene que a diferencia de los textos narrativos, los expositivos no siguen una superestructura común, distingue entre varias formas básicas de organizar el discurso expositivo. Por una parte, la estructura basada en: identificación, definición, clasificación, ilustración, comparación-contraste y análisis, según la línea de autores como Kintsch. Por otra parte, la estructura diferenciada en: colección, causa-consecuencia, problema-solución o pregunta-respuesta, comparación y descripción, según la línea de Meyer, Young y Bartlett. Finalmente Álvarez Angulo los integra en la siguiente clasificación:

Ilustración 4-4. Formas básicas de organizar la exposición (a partir de Álvarez Angulo, 2001)



Teniendo en cuenta estos modelos que estructuran el proceso de composición expositiva, analizaremos en nuestro taller de escritura la utilización de alguno de ellos, de forma implícita o explícita, en la instrucción de este tipo de textos en las sesiones correspondientes.

4.4 La escritura en el currículum escolar: objeto e instrumento de aprendizaje.

“Las escuelas sirven a muchos fines sociales y culturales, desde la formación del pensamiento del niño hasta la transmisión de valores morales; pero su razón de ser institucional es siempre la función de traspasar una parte del conocimiento acumulado de una sociedad, así como la evaluación del éxito de los niños en la adquisición de este conocimiento...” (Edwards & Mercer, 1994)

¿Qué podemos entonces aprender en el aula?, probablemente a elaborar de forma más compleja significados que no se encuentran en cualquier situación de la vida cotidiana, sino en aquellas que demandan un saber y un saber hacer, como condición indispensable para tener éxito porque se tratan temas que requieren niveles altos de abstracción y argumentación (Calsamiglia y Tusón, 2008).

En esta línea nuestra propuesta de taller de escritura de textos narrativos y expositivos no deja de ser un intento de avanzar en la contextualización de la composición escrita, dentro de un marco institucional en el que nos movemos y que analizaremos a continuación. Una propuesta de progresión en la adquisición de la competencia alfabetizadora metadiscursiva.

El planteamiento de las finalidades, objetivos y contenidos manejados en el currículum de enseñanza de las disciplinas lingüísticas ha variado en los últimos años. De una práctica formal del lenguaje manejando y analizando oraciones, sin dar importancia a la función y al proceso en el que tiene lugar el uso de la lengua, se ha dado paso a un interés por los procesos que se desarrollan en el aula y por quienes intervienen y que tienen que ver con lo lingüístico, lo psicológico y lo social. (Álvarez Angulo, 2006).

A partir de los trabajos desarrollados en estas disciplinas se ha logrado avanzar en el conocimiento de la competencia escritora, desde la equiparación simple de escritura y alfabetización en lectura y escritura, incluso con el aprendizaje de géneros escritos (informes, cartas, anuncios, etc.), pasando por las diferencias pragmáticas, discursivas y gramaticales de producción escrita en distintas prácticas de escritura, hasta la escritura como dominio metacognitivo y competencia de aprendizaje.

4.4.1 Competencia escritora, más allá de la alfabetización tradicional.

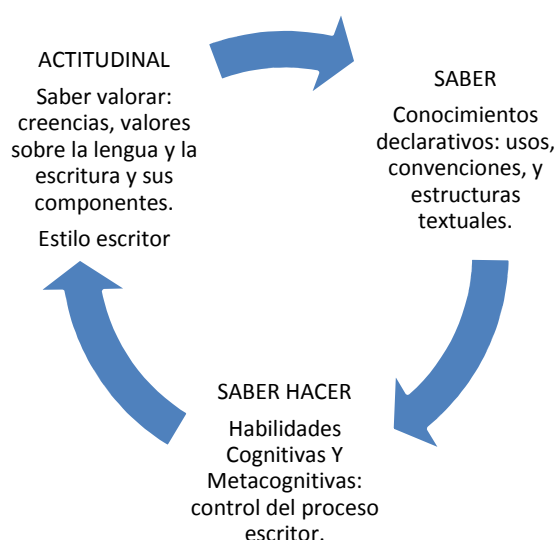
“Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas escolares o no, tal y como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente, es en parte comprobar su capacidad de reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.” (Monereo & Pozo, 2007, p. 13)

Desde el Consejo de Europa (2001), el análisis de la competencia comunicativa recae en tres aspectos:

- Sociolingüístico, incluye las convenciones sociales del uso del lenguaje.
- Lingüístico, relacionado con el sistema léxico, fonológico y sintáctico.
- Pragmático, en el que se tiene en cuenta la interacción mediada por el lenguaje y los elementos extra y paralingüísticos de la comunicación.

Como toda competencia, se desglosa en tres dimensiones, *conocimientos, destrezas y actitudes*, donde se tiene que ver reflejado la adquisición y dominio de los usos contextualizados en la gran variedad de géneros discursivos, cuya actividad básica se centra en *escuchar, hablar, conversar, leer y escribir*.

Ilustración 4-5. Conocimientos y destrezas en la competencia escritora, (tomado de Calsamiglia y Tusón, 2008).



La complejidad del proceso de composición escrita nos lleva a profundizar en las implicaciones didácticas que desde el currículum escolar se han tenido o no en cuenta. Las situaciones cercanas a las demandas sociales cotidianas y los contenidos adecuados pueden facilitar el proceso de aprendizaje, si se acompañan de una reflexión en las prácticas de aula. Docentes y estudiantes comparten un escenario propicio en el que el diálogo descubre como el manejo de la escritura les permite trascender en su conocimiento, como se recoge en la siguiente cita.

“Los actuales modelos didácticos proponen en esta área la creación de contextos en los que la producción textual persigue un doble objetivo: enfrentar a los alumnos con problemas retóricos en la propia actividad de escritura

con contenidos que ayuden a resolver dichos problemas. Las secuencias de enseñanza-aprendizaje —secuencias o unidades didácticas (SD)- que con este propósito se sugieren, tratan de promover situaciones interactivas tanto entre alumnos como entre alumnos y educadores. Estas situaciones hacen que el lenguaje devenga al mismo tiempo objeto e instrumento de aprendizaje. La importancia de esta actividad metalingüística ya ha sido señalada por aquellos estudios que analizan la producción oral durante las tareas de composición escrita (Camps 1994b; Bouchard, 1996; David y Jaffré, 1997; Camps y Ribas, 1996; Schuneuwly, 1995). Esta actividad metalingüística se hace presente a través de diferentes modos y niveles de conciencia.” (Milian & Camps, 2000, p. 135)

En España, a partir de 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en nuestro contexto educativo se empieza a constatar el cambio. De la tradición lingüística ajustada a la norma y descripción, se avanza hacia un desarrollo de *competencias* que en el actual sistema educativo se consideran necesarios para que las personas se puedan desenvolver en los diferentes ámbitos sociales. Estas competencias se refieren al conjunto de destrezas y saberes que conducen a la comprensión de los textos y la expresión de cualquier tipo de mensajes, de manera correcta, coherente y eficaz, generados con un propósito en un contexto determinado.

Junto a la consideración del dominio escritor como competencia, desde un enfoque comunicativo se entiende que el uso de lo lingüístico se configura social y culturalmente por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus contenidos se convierte en una *actividad comunicativa* (Tusón & Vera, 2008). ¿Cómo se han reflejado estos modelos didácticos en la práctica real del aula?, lo trataremos en el apartado siguiente.

4.4.2 Discrepancias con la práctica real del aula.

Las actuales reformas educativas suponen un avance al incluir la alfabetización en todas las áreas curriculares en la etapa secundaria obligatoria entendiendo que la alfabetización aporta además su capacidad de herramienta para poder transformar el conocimiento, dependiendo de las prácticas en las que introduzca, puesto que la alfabetización por sí sola no genera niveles superiores de pensamiento, como se demuestra en las conocidas investigaciones (Scribner & Cole, 1981).

Dependerá del grado de profundidad con que se enfrenten a la tarea, de manera superficial, recordando y subrayando, hasta la reflexión o discusión sobre un texto, que implica una construcción activa (Mateos, Martín & Villalón, 2006). Sin embargo en el estudio de estos autores, constatan el mantenimiento de las concepciones tradicionales en nuestros sistemas educativos, que se corresponden con la exigencia del dominio progresivo de sistemas de

codificación del lenguaje escrito, y de una lectura y escritura reproductiva desde el comienzo de la escolarización hasta la etapa de enseñanza secundaria.

Estos autores diferencian el uso que estudiantes de secundaria y universitarios hacen de la variadas formas de acercarse a la lectura y a la escritura en los contextos de aprendizaje a los que se enfrentan. Precisamente los universitarios utilizan la escritura con mayor frecuencia para recoger y repasar la información dada por el profesor. Entre los estudiantes de secundaria que habitualmente escriben por obligación, las tareas de escritura tienen la finalidad de demostrar lo que saben de forma reproductiva (resúmenes, esquemas, subrayado, copiado.) Parece que escribir para aprender no está entre los objetivos educativos percibidos por los estudiantes de secundaria y menos aún por los universitarios (Mateos, Martín & Villalón, 2006).

Veamos desde otro punto de vista si la evolución de los sistemas educativos se refleja en las actuaciones de los estudiantes.

4.4.3 Evaluación a nivel europeo.

“Aunque la puntuación española sea superior a la Media PIRLS, el resultado global no es del todo satisfactorio si se consideran las puntuaciones del conjunto de los países desarrollados. Estos resultados parecen aconsejar al conjunto de actores del sistema educativo un esfuerzo importante para mejorar la competencia lectora del alumnado y acercarse a las puntuaciones medias de los países del entorno de España”. (Informe PIRLS, 2006)

La cita refleja los resultados de la evaluación a nivel de 4º de Educación Primaria (EP) que se realiza a nivel internacional con la participación de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estos resultados, están en la línea de los obtenidos en la evaluación de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que se recogen en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de los últimos años, en los que los resultados trienales relacionados con lectoescritura, desde el año 2000 hasta el 2010, nos sitúan a nivel general por debajo de la media europea, por lo que la *mejora educativa* continúa siendo una labor a desarrollar en los distintos ámbitos educativos. A pesar de los buenos propósitos de las consecutivas leyes educativas que envuelven esta investigación no parece que la práctica educativa consiga los resultados esperados para los alumnos y alumnas de primaria y secundaria.

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), de 2006, señala los puntos fuertes y débiles de nuestro sistema educativo, sumándose a las consideraciones de los

informes PISA mencionados. Estas evaluaciones reflejan tanto en el nivel de EP, como en el nivel de ESO, que el rendimiento de los alumnos y alumnas en niveles intermedios es notable y sin embargo menos satisfactorio en niveles inferiores y superiores. La lectura final que se hace, es la atribución de una agrupación homogénea del alumnado por parte de la legislación educativa que no atiende en la misma medida al resto de los alumnos que están por debajo o por encima de los niveles intermedios.

En este panorama, que desde el contexto institucional promueve la inclusión educativa, el desarrollo progresivo de competencias lectoescritoras en comunidades de práctica colaborativas, supone una aportación a imitar.

4.5 Reflexiones del capítulo.

Acceder a los distintos discursos que la sociedad utiliza en distintos contextos, descubrir las claves que facilitan o limitan los textos manejados y producidos con distintos propósitos desde la información al deleite, nos ha conducido en el tratamiento del género discursivo y textual, hasta el lugar donde se trabaja de forma sistemática su dominio, el aula.

Las concepciones de prácticas innovadoras de la expresión escrita basadas en experiencias en clase que parten de nuevos conocimientos recientes en psicología del lenguaje y lingüística textual, han llevado a una reformulación de los géneros discursivos que se trabajan en el ámbito escolar. Las diferencias entre el tratamiento lingüístico y el psicológico consisten en la atención a los procesos que se establecen entre el texto y el contexto. De la mano de (Mercer, 2001), descubrimos los *procesos mentales de contextualización* que trascienden los contextos de uso utilizados por los lingüistas para definir los géneros textuales. Hemos enlazado el proceso de contextualización con el concepto de “*comunidad textual*” de (Olson & Torrance, 1991) para quien al leer y escribir textos compartimos junto con otros oyentes o escritores formas de leer e interpretar un conjunto de textos.

En el estudio de los géneros discursivos como objeto de estudio se identifican fundamentalmente dos grandes bloques de análisis, que a su vez conllevan implicaciones didácticas en cuanto organización de la interacción y en cuanto *representación cognitiva, semántica y textual*.

La aplicación de estos hallazgos en la realidad cotidiana del aula descubren la complejidad de los procesos de composición escrita que se establecen en el contexto escolar y que suponen descubrir en el medio impreso las diferentes formas de relación social, reales o inventadas,

literarias y no literarias. En estos universos abiertos los participantes pueden llegar a comprender y negociar los diversos mundos que aparecen y reconstruir conjuntamente un *nuevo género textual* sobre el papel (Bronckart, 2004; Martín del Campo, 1998).

La evaluación de nuestros sistemas educativos a nivel internacional evidencia la necesidad de acercar la práctica de la composición escrita a las demandas sociales.

Capítulo 5. Metodología: Itinerario del buscador.

“Esta es la historia de un hombre al que yo definiría como buscador. Un buscador es alguien que busca. No necesariamente es alguien que encuentra. Tampoco es alguien que sabe lo que está buscando. Es simplemente alguien para quien su vida es una búsqueda”. (Bucay, 2005)

No cabe duda que la esencia del proceso de investigación recae en la actividad del profesional que se reconoce protagonista cuando lee esta pequeña historia. Jorge Bucay habitualmente presenta su relato con el atractivo y la fuerza del discurso oral cuando es escuchado. Como texto escrito mantiene su seducción, para nosotros es igualmente el discurso de una persona dedicada a la investigación educativa.

La necesidad de investigar los fenómenos sociales en sus escenarios cotidianos ha generado cambios metodológicos que han dado forma a una investigación cualitativa que se hace preguntas sobre la naturaleza de la actividad social que queremos observar y sobre el papel que tiene el observador. Se ha dado paso a una reconceptualización de estos fenómenos (Page, 2000), más concretamente de la cultura que ha pasado de entenderse como un conjunto de signos y símbolos a relacionarse con un conjunto de *prácticas* en las que se manejan dichos símbolos en las que adquieren *significado*, facilitando un acercamiento entre lo considerado teórico y práctico en investigación. Esta nueva perspectiva supone una visión distinta del proceso de investigación tradicional en cuanto a la secuenciación lineal que se sigue en sus fases respecto a un proceso de investigación más interactivo y circular (Lacasa & Reina, 2004), como explicaremos a lo largo del capítulo.

Cuando trabajamos en el ámbito educativo es importante hacer explícitos los enfoques teóricos desde los que se analiza, conscientes de su influencia en la elección de la unidad de análisis y en el contexto más general desde el que se explora e interpreta. ¿Desde dónde analizamos la práctica educativa? ¿Qué pretendemos conseguir? En la actividad educativa queremos contar con los roles de sus participantes y con la interacción que establecen a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje si queremos acercarnos a dicha realidad para conocerla, explicarla y en todo caso aportar propuestas de mejora (Bernstein, 1996) que tengan en cuenta a la vez los resultados y los procesos (Reason & Bradbury, 2001) inseparables en las prácticas educativas. Nuestros objetivos y modelos conceptuales elegidos responderán las preguntas formuladas.

Al seguir avanzando en el proceso de investigación, nos tenemos que preguntar qué es lo que vamos a analizar. En el capítulo 1 hemos expuesto los criterios de investigación en contextos naturales hasta definir la *unidad de análisis* apropiada a la actividad humana que nos interesa. En este capítulo profundizaremos en el proceso de análisis e interpretación como *descubrimiento* que desde la práctica investigadora ofrece una versión científica del ámbito social del que surge (Edwards, 1997). ¿Cómo se analiza la unidad de análisis elegida?

Explicaremos algunos de los conceptos claves relacionados con los enfoques utilizados en la observación en las ciencias humanas y su interpretación ligada al contexto propio de la actividad, a la vez que señalaremos nuestros referentes metodológicos, y la utilización de un soporte informático de tipo cualitativo adaptado al estudio de acontecimientos humanos. De esta manera mostraremos el procedimiento de análisis y el tipo de resultados que podemos obtener.

5.1 De la Etnografía al Análisis del Discurso.

En coherencia con nuestros planteamientos teóricos iniciales que trascienden las situaciones experimentales para explorar escenarios naturales y cotidianos (Cole, 1996), tenemos que dotarnos de perspectivas e instrumentos capaces de analizar las diversas dimensiones presentes en la actividad humana, como fenómeno social propio de la psicología y la educación pero también de otras disciplinas como la sociología o la lingüística, con las que podemos converger. Fruto del interés de los investigadores de distintas disciplinas por la actividad humana cotidiana se han ido desarrollado *metodologías de corte cualitativo* en la que la *observación* y la *interpretación* son recursos que se adaptan a la comprensión de este tipo de fenómenos en los que la *actividad* se considera *que está situada en un contexto y abierta a la interpretación*. Queremos remarcar que no se trata de limitar las posibilidades metodológicas entre lo cualitativo y lo cuantitativo, sino de hacer un uso flexible y complementario de las mismas dependiendo del proceso de investigación.

Podemos decir entonces, que la observación de situaciones de aprendizaje en el *contexto real* en que se producen y el peso que tiene el *observador* a la hora de interpretar los datos complejos, han estructurado las decisiones metodológicas de esta investigación sobre estrategias de aprendizaje en el aula y la forma de presentar, en nuestro caso narrar, y analizar su contenido empírico (Lacasa, 2001).

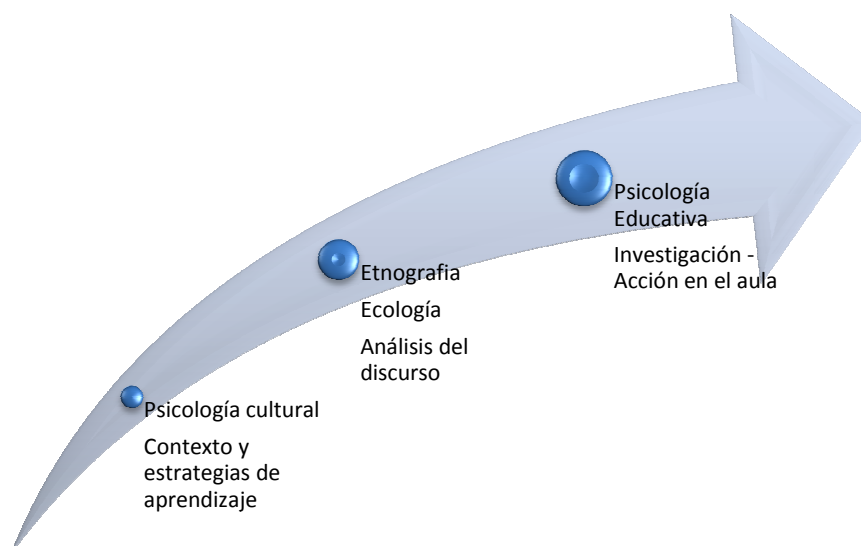
5.1.1 Perspectivas teóricas y procedimientos prácticos.

En el diseño de esta investigación nuestro marco de referencia es doble, por una parte, desde la Psicología Sociocultural los trabajos de Bárbara Rogoff y sus colaboradores (Rogoff et al., 1995, 2001, 2002) y otros ya clásicos como los de Baker-Sennett (1995), Cole (1996) o Wertsch (1991), que entienden los procesos psicológicos formando una estructura total con el entorno o contexto. Y por otra parte, los planteamientos que desde la Ecología (Bronfenbrenner, 1979/1985; Schoggen, 1991) y la Etnografía (Atkinson et al., 2001; Spindler & Hammond, 2000) nos ofrecen los criterios metodológicos que se adaptan al estudio global de la actividad humana, como sistema de actividad, concepto tratado en el capítulo 1.

Una vez elegido el escenario de actividad, el aula, como contexto específico comunicativo que ofrece la posibilidad de apropiarse y transformar instrumentos valorados socialmente (Wells & Chang-Wells, 1992), nos apoyaremos en enfoques que nos ofrezcan un instrumento de análisis con capacidad de atender a las múltiples dimensiones de la actividad de aula, el Análisis del Discurso (Bronckart, 2004; Cazden, 1988; Stubbs, 1983/1987; Van-Dijk, 1997b), que ofrece un marco teórico y metodológico para el estudio del comportamiento humano con posibilidades de aplicación a la didáctica y a la enseñanza.

No queremos dejar de mencionar la importancia que en los últimos veinte años ha ido tomando la integración de la teoría y la práctica educativa en los procesos de investigación en *“la creencia en una interdependencia y en una relación bidireccional de los dos ámbitos de conocimiento, el teórico y el práctico”* (Coll et al., 2008), por lo que entendemos que desde una perspectiva denominada de *investigación-acción* nuestro taller es un ejemplo de partida en cuanto que las personas que investigan intentan implicarse en la actividad educativa para lograr una comprensión desde la que pueda aportar mejoras (Reason & Bradbury, 2001). En este sentido el investigador tiene un papel participante y crítico en la investigación (Kemmis & McTaggart, 2005). La figura que aparece a continuación representa el conjunto de referentes teóricos y metodológicos que a lo largo de esta investigación han orientado nuestro trabajo.

Ilustración 5-1. Referentes teóricos y metodológicos.



En el punto de partida de la flecha, el marco más general, con enfoques que integran la cultura y el conocimiento, como la Psicología Cultural. De forma dinámica se amplía la flecha con perspectivas metodológicas que nos orientan en la aproximación a la realidad observada, lejos de espacios experimentales, como las utilizadas por investigadores de carácter etnográfico y ecológico. Desde el escenario natural elegido, el aula, colocamos en la zona más cercana a la dirección en la que avanza la flecha, a la Psicología Educativa y a la Investigación-Acción que nos aportan las claves para investigar el discurso educativo desde el contexto institucional en el que se desarrolla.

5.1.2 Innovar paso a paso en un taller de escritura.

Las prácticas educativas o de alfabetización que queremos analizar corresponden a una actividad escolar de elaboración de textos narrativos y expositivos de estudiantes que con 13 y 14 años finalizaban la Educación General Básica (EGB), equivalente a un nivel de 2° de la ESO, en un Colegio Público de Córdoba en 1996. Un escenario que a pesar del tiempo transcurrido continúa siendo una apuesta innovadora de trabajo porque entendemos que introduce cambios en el contexto que redundan en la mejora de la actividad escolar basada en los contenidos curriculares. Por una parte, se trabaja desde una organización didáctica centrada en la planificación de la actividad y los contenidos tratados, introduciendo elementos significativos en todo momento, para los participantes. Por otra parte, la organización social de la actividad en pequeños grupos colaborativos, en los que a través de la interacción comunicativa se apoya el progreso en el aprendizaje.

Frente a esta apuesta de trabajo se dan hoy día situaciones tradicionales de enseñanza del currículum basadas en la transmisión de contenidos establecidos de forma homogénea e individualizada. Podemos incluso encontrarnos con situaciones contradictorias respecto a la organización escolar, por ejemplo, con la última dotación de material informático, como un *netbook* en las aulas de 5º de EP, por parte de la Administración educativa española. Aparentemente se trata de avanzar con la utilización de las tecnologías como recurso de aprendizaje, sin embargo, parece que los profesores no están suficientemente preparados y la iniciativa se quede en un material más, “para cada estudiante sentado en su pupitre”.

Respecto a la enseñanza de la escritura, la exigencia de determinados productos escritos en los diferentes niveles del sistema educativo español, constata que se mantiene el panorama tradicional de trabajo con los alumnos y alumnas que escriben para contestar exámenes, realizar tareas de expresión escrita, o copiar apuntes (Mateos, Martín & Villalón, 2006).

Sin embargo la apuesta del MEC en el 2007 por una *competencia comunicativa*, relacionada con la adquisición de habilidades y conocimientos de comprensión y expresión de textos orales y escritos que surgen en un contexto social y cultural determinado, y con una finalidad que ha de reflejarse en la elección de contenidos y proceso de enseñanza (Tusón & Vera, 2008). ¿Desde la investigación educativa se puede aportar alguna clave que acerque los propósitos institucionales a la realidad escolar cotidiana?

El trabajo de escritura en nuestro taller, es una apuesta pionera de prácticas que van más allá de la concepción de enseñanza como transmisión de contenidos por quienes lo poseen y el aprendizaje pasivo por parte de quienes acceden a él, es un reto en nuestro trabajo de investigación que ponemos a disposición de los profesionales que reflexionan e intentan avanzar en su práctica cotidiana. Se empieza a transformar desde la realidad que tenemos, conocemos y manejamos porque nos permite dar un paso adelante en la comprensión del trabajo docente y en la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas a cada situación de aula. Buscar que los estudiantes del taller *escriban textos significativos* para ellos y que a la vez interesen a sus compañeros, *en situaciones de colaboración en grupo* que impliquen de forma consciente a todos los participantes a lo largo del proceso educativo puede ser un paso en la transformación deseada.

Esta pretensión de mejora de las prácticas educativas colaborando con los participantes está en la línea de investigación-acción, apuntada en nuestros enfoques metodológicos, ha cobrado un importante impulso en los últimos años como lo demuestra el “*Handbook of action-research*” editado por Reason y Bradbury (2001) y por el “*Handbook of Writing Research*” editado por MacArthur y colaboradores (2006), coincidiendo en sus planteamientos con perspectivas

etnográficas (Atkinson et al., 2001) que de alguna manera se han manejado a lo largo de nuestra investigación:

- Solucionar problemas en situaciones concretas que se traducen en diseñar estrategias de planificación que facilitan los procesos de comprensión y reflexión por parte de los estudiantes.
- Formar parte de un proceso de formación y capacitación docente desde la propia participación en la investigación, reflexionando a la vez sobre su práctica y sobre los enfoques teóricos desde los que continuar innovando.
- Aportar y elaborar sistemas de análisis de las prácticas y recursos materiales empleados por los docentes.
- Promover la colaboración entre profesionales, investigadores y docentes a la vez que la integración interdisciplinar.

5.1.3 ¿Por qué la actividad del día a día del aula?

Observar la actividad de un taller de escritura y su evolución a lo largo de varias semanas, dentro del calendario escolar, supone contactar con una realidad cotidiana sin aislarla de su contexto. Este planteamiento nos lleva a tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se enmarca la actividad educativa y en consecuencia, su interrelación con los participantes cuando se manejan y actúan en dicha situación.

Los resultados de esta observación son avalados por la propia realidad de la que proceden. Estamos hablando de criterios propios de la ecología que garantizan la *validez ecológica* de los estudios que se mueven en escenarios naturales frente a los experimentales. Se trata de un concepto clásico desarrollado por (Bronfenbrenner, 1979, 1986) que a los investigadores les ha permitido descubrir las posibilidades de una metodología cualitativa. La necesidad de estudiar las actividades sociales con todas sus dimensiones conduce a considerar en este tipo de trabajos las siguientes condiciones:

- Mantener la situación de la vida real para investigar.
- Considerar el contexto social y cultural en el que se lleva a cabo la actividad.
- Considerar la dificultad que los participantes tienen en esa situación.

El procedimiento por el que se valida el estudio se denomina *triangulación* cuando nos acercamos a los datos desde distintas perspectivas que proporcionan una visión más completa de la realidad investigada. Un autor clásico como Denzin (1978), con trayectoria investigadora

actualizada (Denzin & Lincoln, 2005) propone tres caminos posibles para llevarla a cabo: a) usar muchas fuentes de datos a través del tiempo, el espacio y las personas; b) usar diferentes investigadores; y c) usar múltiples métodos.

En nuestro estudio, la intervención en la actividad escolar de la investigadora participante y el uso complementario del análisis narrativo y análisis categorial para interpretar la actividad del taller de escritura en su totalidad, son recursos suficientes que se ajustan al criterio de triangulación descrito. Nos hemos dotado de los elementos que nos permiten entender las múltiples dimensiones del taller de escritura, en cuanto estructura didáctica y organización social en la que interaccionan sus participantes a lo largo del tiempo. Veremos con más detalle en los siguientes apartados los instrumentos utilizados para conseguir nuestros objetivos de investigación.

5.1.4 ¿Cómo nos asomamos al mundo educativo? Punto de vista del observador.

El investigador toma decisiones sobre su aproximación al objeto de estudio, bien a través de metodologías cuantitativas, cercanas a planteamientos positivistas o a través de metodologías cualitativas, de carácter interpretativo, para ofrecer una explicación científica de su investigación. Tales decisiones parten de su conocimiento previo, desde conceptualizaciones culturales y sociales que invitan a la reflexión sobre qué se quiere observar, cómo observarlo y de qué manera registrar y recoger los datos (Lacasa & Reina, 2004).

La tradición investigadora con su estructura secuencial contrasta con la *investigación interpretativa* caracterizada por su, en el que los datos nos llevan hacia otros modelos y a plantearnos nuevas cuestiones, es decir, los diferentes pasos informan unos a otros retroalimentándose. Desde esta perspectiva nos movemos en esta investigación, en la que la exploración de situaciones en las que se trabaja con datos *narrativos* propios del discurso del aula (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998), nos abre una posibilidad para poder reflexionar y analizar el contexto escolar. Desde la investigación cualitativa y narrativa no se descarta la utilización de análisis cuantitativos complementarios, en los que categorizar el discurso supone una visión micro que amplía la interpretación del proceso multidimensional que exploramos. En el camino de lo narrativo a lo interpretativo en el marco del proceso circular de investigación que nos llevan de los datos al texto, intentaremos descubrir cómo a través del discurso se construye el conocimiento. En las dos ilustraciones siguientes mostramos el proceso secuencial y el proceso circular de investigación, que se tratan con más profundidad en (Lacasa & Reina, 2004).

Ilustración 5-2. Estructura secuencial de la investigación tradicional.

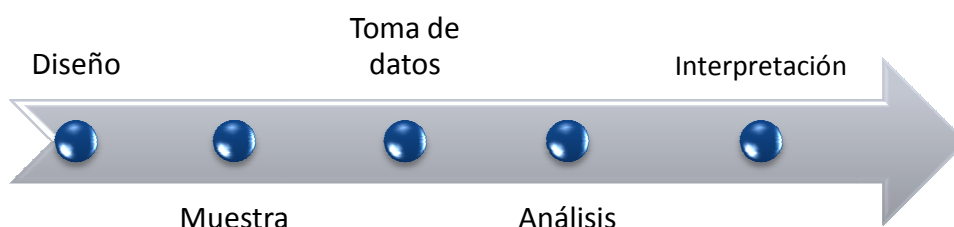
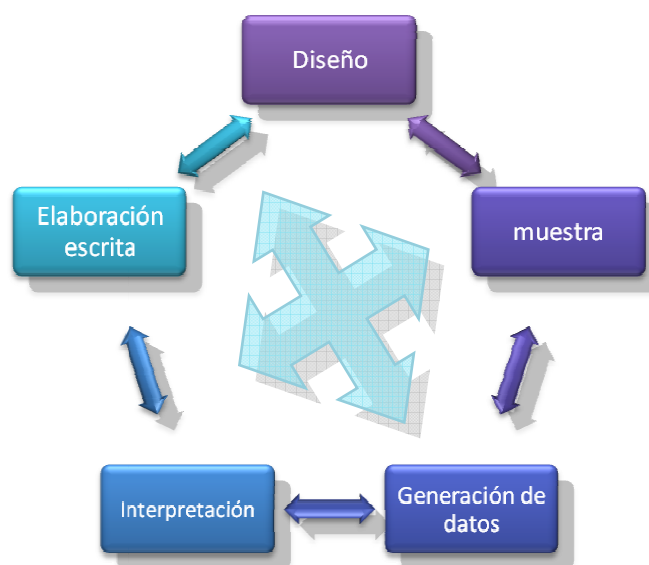


Ilustración 5-3. Proceso circular de la investigación interpretativa.



El proceso circular en la investigación cualitativa implica una retroalimentación de atrás hacia delante en cada paso, pero además de los últimos estadios a los primeros. De hecho, las primeras interpretaciones, permiten un replanteamiento de los objetivos de trabajo.

5.1.5 Participar en la observación.

Cuando desde la persona que investiga hay un interés por la perspectiva desde la que los participantes actúan, y se acerca al significado de su comportamiento en un contexto, fuera del cual tendría otro sentido, estamos ante métodos interpretativos, propios de la etnografía como la *observación participante* (Atkinson & Hammersley, 1994; Atkinson et al., 2001). Entre el objeto

de investigación y el investigador se establece una comunicación, un diálogo comprensible de la actividad contextualizada, envueltos en condiciones sociohistóricas en las que ambos están inmersos. Un modelo cercano de observación que profundiza en la realidad para entender cómo funciona y evoluciona, lo tenemos en los trabajos socioculturales de Candela (1999), Rogoff y sus colaboradores (2001) y Wells (2001).

En nuestro taller la relación previa de los participantes con unos intereses educativos y de investigación convergentes, propicia una negociación en el diseño y planificación de la actividad educativa que supone ya una implicación en la práctica del aula que continuará con la observación y registro in situ, y facilitará un conocimiento y comprensión de primera mano. En el desarrollo de la actividad educativa Pilar Lacasa, como investigadora principal tiene un papel de observadora participante en estrecha colaboración con la maestra y en todo momento como una participante más de la práctica de escritura junto con los estudiantes.

Mi intervención en el taller de escritura fue posterior a su desarrollo cronológico por lo que la mi papel ha sido de investigadora no participante en la actividad escolar. En este caso, asumimos que mi estrecha colaboración con la investigadora principal, a lo largo de todo el proceso de investigación, supone añadir otro punto de vista desde el mismo momento de la preparación y reconstrucción de los datos observados. El trabajo conjunto nos devolverá una visión más completa de la actividad escolar y facilitará su posterior interpretación, con lo que se cumplen los criterios de triangulación desde el punto de vista de la validez del estudio, ya comentados.

5.2 Decisiones del investigador.

Es el momento de detallar el papel del profesional que observa la actividad humana a través de la organización de su trabajo, desde las preguntas previas que surgen en el marco teórico presentado, fruto además de trabajos relacionados con la composición escrita en el aula, relacionados en el apartado sobre los antecedentes del taller (capítulo 6), hasta la elección del registro de los datos y su interpretación. Es un verdadero proceso de toma de decisiones a lo largo del itinerario de ida y vuelta del procedimiento que hemos denominado de descubrimiento.

5.2.1 Planificación y diseño.

En un escenario habitual en la tradición escolar de transmisión de conocimientos, hubiera sido imposible pensar en este tipo de investigación. Sin embargo, la actualización formativa de la

maestra, en psicopedagogía y su contacto con el grupo de investigación, demostraban su interés y disposición para poner en práctica métodos pedagógicos relacionados con la aproximación de los contenidos escolares a la experiencia cotidiana y con la participación activa de los alumnos que se sienten implicados cuando trabajan de forma colaborativa en pequeños grupos.

Investigadora participante, profesora tutora y profesora de apoyo, discutían y decidían el desarrollo del taller de forma interdisciplinar, sin olvidar que en la clase tenían que participar todos los alumnos y alumnas, entre ellos una alumna con dificultades de aprendizaje.

En sintonía con este clima de colaboración, se intentó contextualizar el taller de escritura, con algún soporte que fuera significativo para toda la clase. Se eligió una *actividad extraescolar* que se pudo organizar desde el centro educativo, como apoyo instrumental que se pudiera utilizar posteriormente como experiencia previa compartida que se uniría al contenido de la actividad del taller.

Ilustración 5-4. Acercar contextos educativos.



Como hemos explicado, la actividad global del taller de escritura se insertaba en una programación curricular para trabajar formatos textuales descriptivos, expositivos y narrativos durante el curso escolar de de cuyo cronograma se seleccionaron las tres semanas consecutivas que se dedicaban a los textos expositivos y narrativos. Cada sesión de trabajo en el aula tenía una duración de 90 minutos, siempre dentro del horario escolar. Cada semana estaban programadas dos sesiones por lo que el trabajo de producción textual se repartió alternativamente para dinamizar mejor la clase y evitar en cierta medida el cansancio si se repetía en un corto espacio de tiempo el mismo tipo de texto.

La secuenciación y número de sesiones dedicadas a la elaboración de textos expositivos y narrativos, y la distribución de los grupos de trabajo, con y sin profesora, quedaron planificados como parte del diseño de la investigación en función de los objetivos planteados que describiremos más adelante. En la siguiente ilustración damos cuenta de la gestión de la actividad en su ejecución programada.

Tabla 5-1. Contexto de trabajo en el aula.

| | | |
|---|-----------------|-----------------|
| Actividad: | Pequeño grupo | Pequeño grupo |
| Taller de escritura | G1 | G2 |
| Secuenciación sesiones | 6 Participantes | 6 Participantes |
| Duración: 90 minutos | | |
| S1 Exposición Primer día/primer semana | Con profesora | Sin profesora |
| S2 Narración Segundo día/primer semana | Sin profesora | Con profesora |
| S3 Exposición Tercer día /segunda semana | Con profesora | Sin profesora |
| S4 Narración Cuarto día /segunda semana | Con profesora | Sin profesora |
| S5 Exposición Quinto día /tercera semana | Sin profesora | Con profesora |
| S6 Narración Sexto día /tercera semana | Sin profesora | Con profesora |

En esta tabla que recoge el trabajo central relacionado con las situaciones diferenciadas de trabajo de planificación en pequeño grupo, no se puede olvidar que este contexto de trabajo se registra a la vez que el general propio de la estructura didáctica de la actividad (capítulo 7), sin en que no tendría sentido. Profesora, investigadora participante y treinta y tres alumnos y alumnas en el mismo proceso de composición escrita, interactúan ofreciendo diversas posibilidades de observación, de las que hemos seleccionado el momento en el que el grupo trabaja solo oes apoyado por la maestra.

5.2.2 Preguntas previas: objetivos de trabajo.

El proceso de investigación en etnografía se caracteriza por su flexibilidad que permite construir y reconstruir sus bases teóricas y metodológicas de forma crítica, a partir del contacto y progresivo conocimiento con la realidad observada. Es un proceso circular que se establece entre el investigador y los datos (Graue & Walsh, 1998). Podemos incluso hablar de intertextualidad cuando ponemos sobre nuestra mesa de trabajo o “escritorio”, las teorías que manejamos y los trabajos de investigación educativa que nos sirven de guía y referente en el movimiento de ida y vuelta dialéctico que se produce. Un replanteamiento circular que se da entre el cuestionamiento, la revisión teórica y la planificación de la acción antes de la elaboración del informe (Lacasa & Reina, 2004).

Los objetivos que se plantean en esta investigación tratan de explorar una realidad dinámica que procede de la propia actividad que desarrollan las personas cuando son educadas y se educan, en un momento y un lugar organizado para ello, la escuela. Nos interesa conocer esa realidad en la que docentes y escolares se implican en procesos de enseñanza y aprendizaje a través de una comunicación específica que despliegan en su relación interactiva (Coll et al., 2008).

Objetivos generales

Describir los mecanismos de influencia educativa que se utilizan en un aula, con estudiantes de 13 y 14 años, cuando se interactúa en pequeño grupo en tareas de escritura.

Analizar cómo los estudiantes producen textos expositivos y narrativos cuando interactúan en dos situaciones diferenciadas de trabajo:

- En el grupo de iguales.
- Cuando en ese grupo de iguales está presente la profesora

Analizar cómo dichos mecanismos inciden en un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con el proceso de escritura de textos expositivos y narrativos.

Objetivos específicos

1- Explorar situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula relacionadas con la producción de textos escritos integrados en las actividades del currículum escolar.

1.1. Analizar las estrategias que utiliza la profesora para enseñar a alumnos y alumnas a elaborar textos expositivos y narrativos.

1.2. Determinar su eficacia en situaciones de trabajo en grupo con una meta común.

2- Explorar procesos sociocognitivos en el aula cuando los alumnos y alumnas trabajan en grupos pequeños.

2.1. Analizar la génesis y desarrollo de representaciones que el grupo va construyendo en relación con la tarea que se realiza conjuntamente.

2.2. Establecer los mecanismos de control que se asientan en el grupo cuando no está presente la profesora.

5.2.3 Registro de datos: el qué y el cómo.

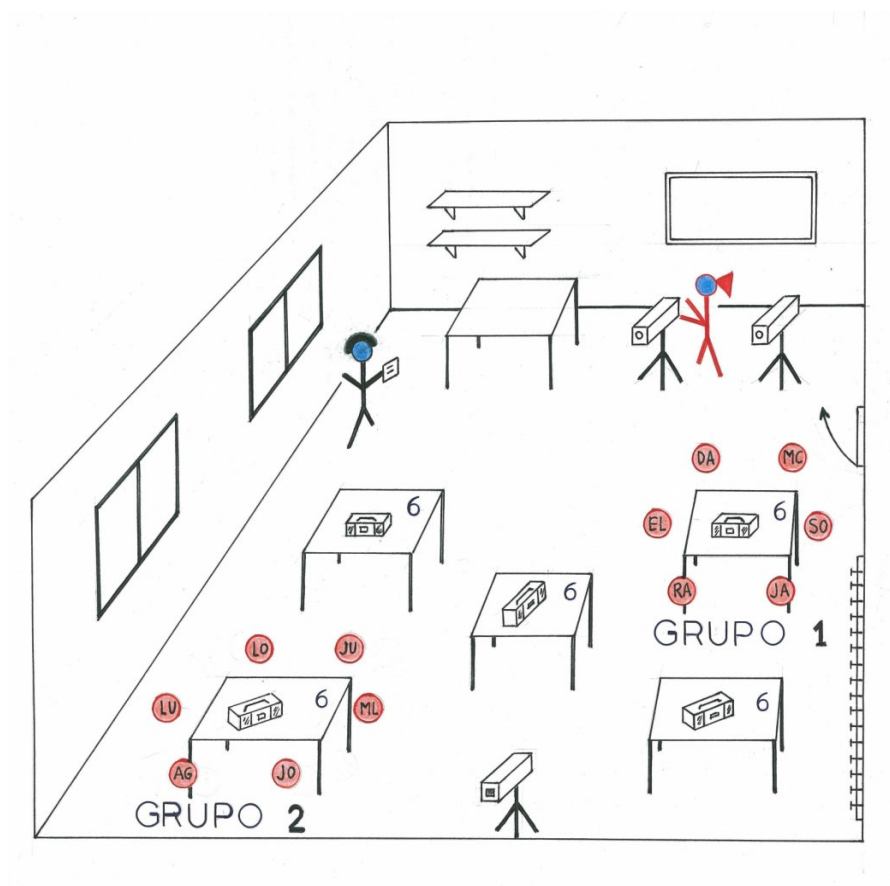
Capturar todo lo que ocurre en una situación natural, en el momento que sucede, actuando sus protagonistas, sería imposible si como medio utilizáramos las notas de campo como registro de datos. Los avances tecnológicos nos han permitido contar con recursos que pueden abarcar las dimensiones a las que nos referimos y permitir a la vez reproducir con exactitud el acontecimiento a lo largo del tiempo y ser visionado por varias personas, lo que algunos autores (Silverman, 1993; Silverman, Taylor & Crawford, 2008) relacionan con la objetividad o carácter científico de la investigación cualitativa.

En nuestro caso la suma de video y audio ha facilitado el registro de las conversaciones entre la maestra y los alumnos y alumnas en situaciones simultáneas de su actividad escolar, ya que las imágenes complementan y precisan las conversaciones grabadas en audio (540 minutos). Se utilizaron tres cámaras de video situadas en puntos estratégicos del aula para grabar los momentos de trabajo en gran grupo en los que la profesora se dirige a toda la clase. En las situaciones de trabajo en grupo, se enfocaba una de las cámaras a la mesa en las que el grupo

de iguales trabajaba solo y una segunda cámara a la mesa en la que la profesora se unía al grupo. En las cinco mesas de trabajo en grupo se colocó un magnetófono para registrar las conversaciones de manera más directa que el sonido aportado por el video, como se recoge en la Tabla 5-1. “Contexto de trabajo en el aula”.

Presentamos un croquis-esquema de la distribución de estos recursos en el aula, en el que aparecen la maestra (figura de color negro) y la investigadora participante (figura de color rojo). En él se representa un escenario compuesto por cinco mesas de trabajo, una por cada seis estudiantes, en el que identificamos la posición de los grupos 1 y 2 (G1 y G2), con una simplificación del nombre de los participantes de los que se tomaron los datos para analizar las dos situaciones diferenciadas de trabajo, cuando la profesora se incorporaba o no al grupo de trabajo.

Ilustración 5-5. Esquema del escenario de trabajo en el aula.



Originalmente las grabaciones (un total de 540 minutos) se tomaron en un sistema “8 mm” que se almacenó posteriormente en cintas VHS para su reproducción y visualización en video. La actualización de estos sistemas de almacenamiento ha propiciado el cambio de soporte facilitando su manejo y conservación; hemos *digitalizado* el material registrado con lo que se ha mejorado el contenido visual y de audio, permitiendo a la vez un acceso inmediato e ilimitado del contenido y actividad de las sesiones.

Los textos elaborados por los alumnos y alumnas junto con el esquema de trabajo que siguieron cuando planificaban su tarea en pequeño grupo, se fotocopiaron de los originales manuscritos. Junto con el material transcrito de las sesiones forma parte del producto oral y escrito de la actividad discursiva observada y registrada en su totalidad. Un total de seis textos escritos por cada grupo en cada una de las sesiones, es decir 36 textos expositivos y 36 textos narrativos.

Presentamos un ejemplo de texto escrito en el que se refleja el proceso de trabajo seguido por el grupo 2. Corresponde a la primera sesión dedicada a textos expositivos, en la que se aprecia la evolución de la planificación textual. Comienza con la elaboración de un *esquema común* en el que se recoge la aportación de ideas hasta su ordenación, de cada uno de los personajes, primero de D. Quijote y luego de Sancho Panza. Posteriormente, cada miembro del grupo escribe de forma individual su texto, uno para cada personaje, teniendo presente el esquema común del grupo.

Ilustración 5-6. Planificación textual en grupo y producto escrito individual.

Grupo 2

Córdoba 4-3-96 M^o Luisa

EXPRESIÓN ASCASTA

Don Quijote.

- 2 - Pensaba que estaba en una época de caballeros.
- 1 - No diferenciaba la realidad de lo isreal.
- 6 - Estaba enamorado de una princesa no real.
- 4 - Todo lo agnataba con valentia.
- 3 - Se creía que era un caballero andante.
- 5 - Tenía tendencia a metense en problemas.

Sancho Panza

- 3 - Al principio era realista.
- 4 - D. Quijote le contagia la locura.
- 1 - Guaba a D. Quijote.
- 2 - Intentaba que D. Quijote no se metiera en tantos problemas.

D. Quijote

Don Quijote era una persona que no diferenciaba la realidad de lo isreal, pensaba que estaba en una época de caballeros, donde él se creía un caballero andante que todo lo agnataba con valentia y no le importaba metense en problemas por hacer algo de importancia para él, como salvar a alguien, o vencer a poderosas gentes, etc... Él estaba enamorado de una mujer que creía que era una princesa, pues todo caballero tenía una princesa para ofrecerle sus victorias, y él como cualquier caballero la tenía, aunque ella no fuese princesa, y apenas lo conociese.

En el ejemplo de la ilustración, la alumna ordena las ideas que han trabajado en grupo, numerando cada una de ellas. Para no alargar la presentación de este material, sólo mostramos el texto individual que finalmente escribe sobre D. Quijote en la fase de textualización individual posterior a la planificación en grupo.

5.2.4 Método de recogida de datos.

Desde sus comienzos la etnografía se ha caracterizado por describir y analizar en detalle situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, así como por documentar lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos en su propio contexto (Woods, 1966/1988).

Para ser fieles a lo que ocurre en las situaciones donde la práctica educativa, a veces resulta inaccesible, es necesario contar con instrumentos y logística, adecuada para captar lo fundamental de la relación y actividad que establecen los participantes. En este caso el grupo de investigación optó por la *grabación de video y audio* desde distintos puntos a la vez, para poder captar tanto los momentos de intervención de la profesora dirigiéndose a toda la clase, como las situaciones de trabajo en pequeño grupo, objetivo de nuestra investigación. El registro de lo grabado queda recogido en soporte de cintas que posteriormente se ha digitalizado para un tratamiento aceptable de la imagen real, con el paso del tiempo. Este procedimiento permite observar y analizar los datos innumerables ocasiones, para su transcripción, estudio y comprobación de datos en cualquier momento de la investigación, así como captar imágenes reales a pesar del tiempo.

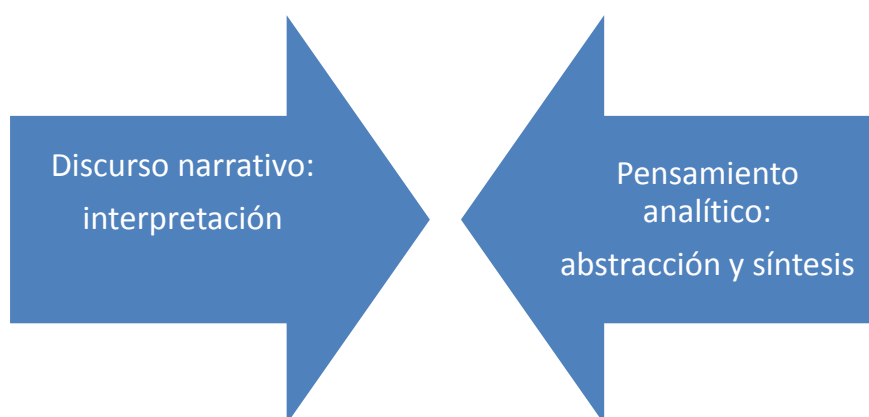
Por otra parte, el análisis de la interacción a través de la actividad discursiva, supone un paso posterior al registro de video y audio efectuado. A partir de las *transcripciones* de las conversaciones, con el apoyo siempre de la base grabada, se puede realizar un tratamiento de los datos a través de programas específicos que nos ayuden a interpretarlos.

Como herramienta de investigación hemos optado por el programa informático *Nudist Vivo* que resulta un instrumento de gran interés para poder realizar las tareas implícitas en una *investigación interpretativa*. Se trata de una aplicación informática diseñada para el manejo y análisis de datos cualitativos. Su principal ventaja es que nos permite aproximarnos a los datos desde una visión integradora, facilitando al mismo tiempo una progresiva reconstrucción de los datos que combina perspectivas narrativas y analíticas en la interpretación. Desde nuestro punto de vista, lo esencial de este recurso es su carácter aglutinador de los datos que se organizan alrededor del concepto de “proyecto”, al que podemos definir como un conjunto de informaciones almacenadas y que podrán manipularse. La utilización de este tipo de instrumentos se determina por el formato de las estructuras de análisis elegidas. En el apartado siguiente describiremos exhaustivamente su utilización.

5.2.5 Análisis e interpretación de los datos: narrativo y analítico.

Llegados a este punto de la investigación se hace necesario interpretar la realidad observada para poder llegar a explicarla. La reconstrucción de los datos es toda una labor artesanal, puesto que no hablan por sí solos. Además, en el trabajo investigador de carácter circular, en el que cada uno de los pasos se informan entre sí, se presenta una dicotomía que diferencia entre *pensamiento narrativo y analítico* (Bruner, 1987) dos modos no excluyentes de organizar y reconstruir la realidad que tendremos en cuenta.

Ilustración 5-7. Dimensiones de la investigación cualitativa.



Bruner considera el pensamiento analítico y el discurso narrativo como formas complementarias de organizar la realidad. El pensamiento analítico se basa en un criterio de verdad a partir del que establece pruebas empíricas, mientras que el narrativo alude a la verosimilitud de una historia. Tomaremos como referencia para la interpretación de nuestros datos las siguientes características que destaca Bruner en el discurso narrativo:

- Presuposición: creación de significados implícitos más que explícitos.
- Subjetivización: despliegue de la realidad desde el punto de vista de los protagonistas.
- Multiplicidad de perspectivas: que permiten reconstruir la realidad desde distintos puntos de vista.

Queda claro nuestra consideración de ambos pensamientos como complementarios por lo que en primer lugar nuestra interpretación de los datos se realizará con el apoyo narrativo del desarrollo del taller (capítulo 7) y, posteriormente analizaremos los datos a partir de una clasificación en categorías de los patrones de actividad observados (capítulo 8).

En la investigación narrativa (Lieblich et al., 1998) un discurso narrativo representa un conjunto de acontecimientos como se explica en la cita siguiente

"La investigación narrativa, de acuerdo con nuestra definición se refiere a cualquier estudio que utiliza materiales narrativos. Los datos pueden ser recogidos como una historia (una historia de vida aportada en una entrevista o un trabajo literario) o de cualquier otra manera (notas de campo de un antropólogo que escribe sus observaciones en forma narrativa o de carta personal). Esto puede ser objeto de investigación o un medio para estudiar cualquier otra cuestión. Puede ser utilizado para comparaciones entre grupos, para aprender sobre un fenómeno social o un periodo histórico o para explorar la personalidad. Nuestro modelo puede ser usado para el análisis de un amplio espectro de narrativas, desde el trabajo literario hasta diarios y escritos autobiográficos, conversaciones o historias orales de vida obtenidas en entrevistas." (Lieblich et al., 1998, p. 3)

El autor y sus colaboradores aportan con su trabajo una forma complementaria de interpretación narrativa y analítica cuando aplican un sistema de categorías desde el que organizar sistemáticamente la historia cuando el investigador se interesa por una actividad en la que intervienen un grupo amplio de personas. A la vez utilizan la perspectiva narrativa para estudiar la historia en su totalidad con secciones relacionadas e interpretadas en el contexto más general de la construcción textual.

En capítulos sucesivos, nuestra interpretación narrativa se reflejará en la exposición de la organización didáctica del taller y el análisis de la organización social nos llevará a confeccionar un sistema de categorías complementario que al analizar la actividad global, nos acercará de manera exhaustiva a la construcción compartida desarrollada en el proceso de composición escrita.

5.3 Análisis de la conversación en su contexto interactivo.

En el ámbito educativo, los trabajos importantes sobre procesos de construcción de significados pertenecen a la Psicología Discursiva que considera el discurso como una forma de acción. Las acciones sociales poseen unos rasgos lingüísticos y retóricos que se reconstruyen en el diálogo oral y textual de la actividad educativa. Se pueden dar en estas

acciones constructivas variadas versiones en función de los distintos contextos, con lo que se constata el carácter situado y funcional de dichas versiones. Desde estos presupuestos esta disciplina aporta un recurso para el análisis de la interacción a través del discurso.

En la utilización de un recurso como el análisis del discurso, aludiremos a las perspectivas que menciona Tusón en la siguiente cita y que han confluído desde su interés por el lenguaje, para centrarnos en la que mejor se adapte a nuestro contexto, el discurso en el aula.

"La gramática funcional del discurso, la pragmática, la teoría de la enunciación, la sociolingüística internacional, la etnografía de la comunicación, la etnometodología o análisis de la conversación, disciplinas que han aportado elementos teóricos y metodológicos para la configuración de la propuesta que hoy se conoce como análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 1999), y el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1989; Van Dijk, 1998)." (Tusón & Vera, 2008)

En Psicología de la Educación, los inicios de los estudios de situaciones de enseñanza y aprendizaje se relacionan con la metodología piagetiana centrada en los procesos cognitivos en las que se analizan las palabras como producto del pensamiento (Siegler, 1996; Siegler & Jenkins, 1989) dejando a un lado el análisis de las situaciones educativas en contextos naturales, incluidos los dedicados a explorar la interacción social (Forman & Cazden, 1985). Aunque podemos considerar alguna excepción como los trabajos de Cazden (1988), es a partir de la década de los noventa cuando los investigadores tienen en cuenta las aportaciones de otras disciplinas como la lingüística en el análisis del discurso aplicado a las situaciones educativas en contextos naturales (Castanheira, Crawford, Dixon & Green, 2001; Chang-Wells & Wells, 1993; Edwards & Lampert, 1993; Forman, 1992; Forman & McCormick, 1995; Gee & Green, 1998).

Para acceder al discurso en el aula como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que se establece en este tipo de escenarios, no podemos perder de vista el carácter institucional que perfila sus características. Estaríamos ante enfoques que identifican las prácticas discursivas con la interacción social, según el cual, el discurso entre personas genera su estructuración social (Van-Dijk, 1993, 1997a), apuntaremos alguna de sus consideraciones aplicables al contexto escolar.

- *El texto y el habla ocurren en contextos naturales*, ello significa que el discurso es un proceso situado.
- El discurso ha de ser estudiado como parte constitutiva de sus contextos locales y globales, sociales y culturales.

- *El discurso es una práctica social de sus miembros* y tanto el oral como el escrito están situados en contextos socioculturales.
- *Los categorías procedentes de los hablantes* tienen un papel importante, lo que concede relevancia a los enfoques inductivos o, mejor quizás, a planteamientos que no imponen desde el primer momento las categorías de análisis del investigador
- *La secuencialidad* es otro aspecto importante a tener en cuenta. Hablar y escribir es, al menos en cierta medida, un proceso lineal y secuencial. El primero implica que las unidades estructurales deben ser descritas a todos los niveles en relación con la precedente y la siguiente, esta es la forma más obvia de coherencia. La relatividad discursiva debe implicar también la funcionalidad, en el sentido que los elementos tienen significado unos en función de otros.
- *Constructividad* significa que las unidades han de ser utilizadas funcionalmente o analizadas como elementos de otras más amplias. Ello se aplica tanto a las formas como al significado y a la interacción.
- *Niveles y dimensiones* en cuanto los analistas tienden a descomponerlo en varios niveles, estos representan distintos tipos de fenómenos implicados mutuamente.
- *Significado y función* son otros dos conceptos de interés.
- *Reglas*, el lenguaje y los procesos de comunicación lo mismo que el discurso se asume que están gobernados por reglas. El texto y la palabra son analizados como manifestaciones de reglas de interacción. Puede estudiarse también como esas reglas se violan en ocasiones en el contexto de los procesos comunicativos.
- *Estrategias*, más allá de las reglas los usuarios del lenguaje también conocen y aplican estrategias mentales e interactivas y en la comprensión efectiva.
- *Conocimiento social*. Pocos aspectos del discurso pueden ser comprendidos y explicados sin acudir a los procesos y representaciones sociales en la producción y comprensión del texto y la palabra.

Más cercano a nuestro propósito, tendremos en cuenta el análisis del discurso como instrumento para acceder a las estrategias de aprendizaje, tal como lo presentan (Edwards & Potter, 1992):

1. El análisis del discurso se relaciona con la conversación y el texto que ocurre naturalmente, incluyendo las transcripciones de las entrevistas. Este enfoque lo aleja de determinados planteamientos que se acercan al discurso desde un enfoque experimental.
2. Se alude al contenido de la conversación y a la organización social más que a la organización lingüística propiamente dicha, se aleja, por ejemplo, de trabajos que se ocupan sobre todo de la cohesión, la coherencia o la estructura gramatical.
3. Se refiere a la construcción de la acción y a su variabilidad. Diciendo cosas y escribiendo las personas llevan a cabo actividades sociales. Los rasgos específicos de estas acciones son un producto de construir el habla y el texto a partir de un rango de

estilos, recursos lingüísticos e instrumentos retóricos. Parte del interés del análisis está en el proceso constructivo. Ya que el habla y el texto están orientados a la acción, las distintas versiones mostrarán probablemente variaciones en función de los distintos contextos que se han construido. Esas variaciones en los informes aportan una importante palanca para el trabajo de análisis, mostrando el carácter situado y funcional de esas versiones.

4. Uno de los rasgos centrales del análisis del discurso es la demostración de cómo, con el fin de comprender la naturaleza y función de cualquier versión necesitamos considerar versiones alternativas reales o potenciales. Un rasgo final del análisis del discurso se relaciona con los temas cognitivos de la realidad y la mente, por ejemplo, cómo hacer frente desde él a temas como la creencia, la verdad, el error, etc. La presencia de estos temas nos conduce más allá del discurso propiamente dicho.

5.3.1 ¿Por qué analizar la conversación en el aula?

De forma general podríamos decir que se intenta descubrir cuáles son los patrones del discurso que contribuyen a configurar la realidad social del aula y cómo las estrategias de aprendizaje adquieren significado en ese contexto. Es decir, los mecanismos que emplean los docentes *“para controlar lo que aprenden y hacen los alumnos”* y que pueden dar lugar a un *“traspaso”* de conocimiento en el que el control estaría en manos del estudiante, o por el contrario que no se llegue a producir (Edwards & Mercer, 1994). Edwards y Mercer en este trabajo sugieren una serie de limitaciones que tendremos presentes al estudiar la actividad comunicativa en el aula:

- La responsabilidad social y cultural que representan los docentes.
- Los recursos disponibles para trabajar con un gran número de alumnos.
- Las creencias implícitas acerca del aprendizaje y de la ayuda que se puede aportar a la clase (transmisión y enseñanza o descubrimiento y aprendizaje).

Una tradición de trabajos al respecto se recoge en (Lacasa & GIPI, 2006) de los que hemos dado cuenta en el apartado anterior, para incidir ahora en trabajos que exploran los distintos papeles de los participantes en el aula, docentes y estudiantes que seguiremos en nuestro estudio. Las líneas de investigación seguidas han explorado las relaciones entre docente y estudiantes, por una parte, y entre iguales, por otra. Sin embargo, los nuevos planteamientos teóricos y metodológicos de investigaciones educativas, de corte neopiagetianas y cognitivista dominantes a partir de mil novecientos ochenta, se van nutriendo de concepciones y metodologías como la etnografía, la etnometodología y la lingüística con aportaciones interesantes para acercarse al contexto educativo en todas sus dimensiones, sin olvidar la cultural. Esta evolución teórica y práctica supone que trabajos de los últimos veinte años,

como el de Candela (1999) refleje la tendencia a considerar que no podemos llegar a conocer lo que hace el docente sin tener en cuenta lo que hacen los estudiantes y éstos entre sí, corroborado por las investigaciones que en nuestro entorno se actualizan en esa línea (Coll et al., 2008). En la cita de la autora que presentamos a continuación, lo que manejan y reconstruyen los participantes determina el peso de sus intervenciones.

“Desde mi punto de vista el discurso en el aula es una construcción colectiva que puede ser influida, pero no “controlada” por ningún sujeto en particular, aunque exista una asimetría de poder en el aula y no todas las intervenciones tengan el mismo efecto sobre la dinámica discursiva. Esto es así pues existe un poder local que se negocia y reconstruye permanentemente en función de la relación de los participantes con la tarea que comparten que es la de tratar de entender.” (Candela, 1999, p. 223)

Desde esta referencia hemos podido avanzar en nuestra visión de la organización social de nuestro taller. En un primer momento nos planteábamos el estudio de las estrategias discursivas desde las relaciones asimétricas de la profesora. Posteriormente, la propia dinámica de composición escrita nos ha permitido descubrir los distintos roles de los participantes, acercándose o alejándose a las tradicionales relaciones asimétricas (entre docente y estudiantes), o simétricas (entre iguales).

5.3.2 Dimensiones de la realidad estudiada.

Al acercarnos a los contextos naturales a través de la observación de una *actividad* entendida en su *totalidad* (Cazden, 1988; Coll & Edwards, 1996; Coll et al., 1995; Coll et al., 2008, Edwards & Mercer, 1987, 1989) tomaremos la unidad de análisis para dirigir nuestra mirada de forma sistemática a aquello que queremos comprender e interpretar.

Como señalan Coll y Onrubia (1996) al hablar de la *unidad de análisis* hay que dar cuenta de lo “micro”, refiriéndose a los dispositivos y recursos semióticos empleados por los participantes; y de lo “macro” que coincide con las formas de organización de la actividad conjunta. La dimensión temporal es fundamental en la articulación de ambos planos de análisis en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las distintas funciones y significados de las producciones discursivas dependen del momento concreto del proceso constructivo de la actividad conjunta.

Coll y colaboradores definen como *interactividad*, la articulación de las acciones del docente y de los estudiantes alrededor de una tarea común. Incluyen además de los intercambios comunicativos directos entre los participantes, otras acciones en apariencia individuales, como pueden ser el momento de textualización del estudiante, o la corrección del docente sin la

presencia del alumno, que sin embargo forman parte del contexto escolar. Todas ellas forman parte de la organización de la actividad articulada durante un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, como se refleja en la siguiente cita.

“para estudiar los mecanismos de influencia educativa que operan en el ámbito de la interactividad es necesario identificar, por un lado, las formas en que se organiza la actividad conjunta y, por otro, los significados negociados por los participantes en el marco de esa estructura de actividad, no sólo en lo que se refiere a “de qué se habla”, sino también a “cómo se habla de aquello de lo que se habla”. El análisis se centra, por tanto, en las ayudas vehiculadas por el agente educativo a través, por un lado, de la estructura de la interactividad, y por otro, del uso de determinados mecanismos semióticos.” (Coll et al., 2008, p. 63)

Pasaremos a describir los puntos relevantes en el análisis de la interactividad como se recogen a lo largo de sus trabajos ya citados.

Se contempla una dimensión temporal con unidades de análisis de primer y segundo orden. Entre las primeras, está la *Secuencia Didáctica* (SD), o proceso de enseñanza aprendizaje en todas sus fases. Los *Segmentos de Actividad Conjunta* (SAC), que corresponden al tiempo total dedicado por los participantes a la actividad, en la que se distingue un inicio, desarrollo y final. La *Sesión* (S), que suponen un corte en el desarrollo de la Secuencia didáctica o de actividad conjunta. Los *Segmentos de Interactividad* (SI), relativos a temas, tareas. Esta unidad de análisis es la primera que surge a partir del análisis de los datos y no viene dada por la planificación didáctica como en las unidades anteriores. Los *Mensajes* o unidad mínima de expresión, de uno de los participantes en la actividad conjunta que tiene sentido en sí misma y que no puede descomponerse sin perder su valor comunicativo en el contexto en que se ha producido.

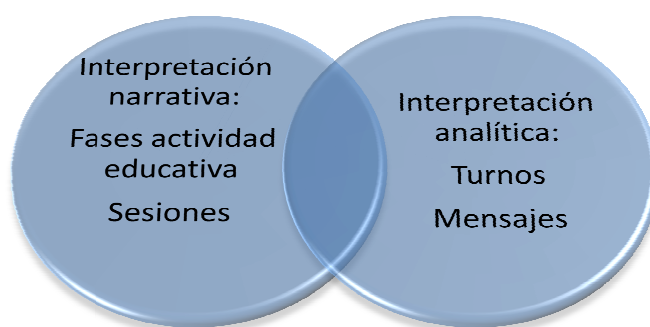
Entre las unidades de análisis de segundo orden, están las unidades que se agrupan por aparecer de forma regular y sistemática. Las *Configuraciones de Segmentos de Interactividad* y las *Configuraciones de Mensajes*. Destacan la *importancia del contenido y/o de la tarea* puesto que determinan la organización de la actividad conjunta.

Cuentan con el *marco social* cuando se introducen en las verbalizaciones experiencias o conocimientos no relacionados directamente con el contenido concreto de la SD, sino con aprendizajes previos, dando por supuesto que sus interlocutores lo comparten, por el simple hecho de pertenecer al mismo grupo social o cultural. Y con el *marco específico de referencia* lo relacionan con experiencias y aprendizajes o vivencias previos de los interlocutores por haber participado en la misma secuencia didáctica. Es decir, tienen en cuenta el “*carácter contextualmente situado de la influencia educativa*” (Coll et al., 2008, p. 38).

En la misma dirección se posicionan Edwards y Mercer cuando afirman, “*nos interesa lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo establecen esos entendimientos y se construye a partir de ellos según se desarrolla el discurso....aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso.*” (Edwards & Mercer, 1987, p. 23)

En nuestra investigación podemos determinar dos grandes dimensiones que se complementan a lo largo del proceso de investigación, la *dimensión narrativa* y la *dimensión analítica*, en la línea expuesta de estos autores. La organización en fases del proceso de composición escrita y su materialización en las sesiones del taller corresponden a un plano “*macro*” de análisis. El plano “*micro*” lo situamos en el análisis discursivo de los turnos mantenidos en las conversaciones de las sesiones expositivas y narrativas, más concretamente en los mensajes que transmiten los participantes. En la siguiente ilustración se refleja la interdependencia de las dos dimensiones de interpretación de los datos.

Ilustración 5-8. Dimensiones de análisis.



Para conseguir nuestro propósito nos ayudaremos del programa informático que pasamos a detallar, un recurso apropiado para el tratamiento de la actividad educativa como realidad social compleja.

5.4 Nudist Vivo: recurso informático para el análisis de los datos.

Un proceso de análisis y reconstrucción de los datos abierto, en el que la reflexión de cada paso alimenta de nuevo todo el proceso, de una manera dialéctica, puede apoyarse en instrumentos que faciliten la organización, almacenamiento y recuperación de los datos registrados. En este caso hemos elegido un programa informático diseñado para investigación cualitativa, el Nudist Vivo con el que podemos manejar gran cantidad de datos y posibles modelos para aplicar al análisis de nuestras observaciones y registros, paso a paso desde el comienzo de la investigación hasta el informe final (Lacasa & Reina, 2004; Lacasa, Reina & Albuquerque, 2002).

Podemos decir que nos ofrece una reconstrucción progresiva de los datos desde una perspectiva *integradora* al poder combinar interpretaciones narrativas y analíticas. Los datos se organizan alrededor del concepto de “*proyecto*”, al que podemos definir como un conjunto de informaciones almacenadas, que detallaremos más adelante en la aproximación a los datos, con la ventaja de que se pueden manipular y posteriormente compaginar con gran facilidad los datos cuantitativos y cualitativos. Además incluyen análisis gráficos para relacionar los patrones de actividad previamente codificados.

5.4.1 Tipo de análisis realizado: narrativo y analítico.

Una vez diseñada y planificada la actividad escolar que se va a observar, su evolución en el tiempo constituye una dimensión de análisis que tiene en cuenta la propia *organización didáctica* de la actividad, y se puede interpretar de forma narrativa. Sin embargo, lo que concierne a los *aspectos comunicativos* del discurso escolar, se analizan desde una construcción teórica que se organiza en un código de categorías.

A partir de Nudist Vivo podemos construir la “historia” de los datos registrados lo que constituye el análisis narrativo en el proceso de investigación. Los fenómenos estudiados se dotan de significado cuando se narran, describiendo la organización de la experiencia en la que se reconstruye la realidad desde sus protagonistas. La reconstrucción de nuestra experiencia se recoge en el capítulo 7.

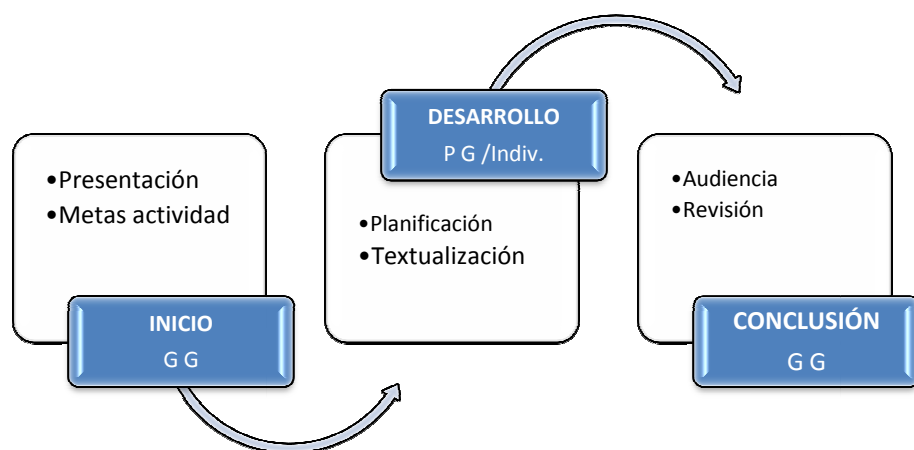
La interpretación narrativa de la actividad educativa puede complementarse con otro análisis de tipo cuantitativo basado en la aplicación de una estructura organizativa compuesta de

categorías definidas a partir de la observación de patrones regulares de la interacción de los participantes. En el capítulo 8, se muestra un esquema en el que se describen dichos patrones, fruto de innumerables acercamientos a los datos registrados.

En nuestro taller, la organización didáctica revela una estructura que se repite en las situaciones de trabajo, relacionadas con las fases de composición escrita en el aula (planificación, textualización y revisión), que se corresponderían con los *Segmentos de Actividad Conjunta*. En nuestro caso configuran cada *Sesión* limitada cronológicamente (dos cada semana) en la que cambia el contenido o tema de composición escrita a trabajar, pero siempre con la misma estructura compositiva (expositiva y narrativa alternativamente). Es decir, siguiendo el primer nivel de análisis descrito en Coll y colaboradores (Coll & Onrubia, 1996), nuestro nivel macro de análisis engloba la actividad educativa completa denominada taller de escritura o *Secuencia didáctica*, diferenciada en dos grandes contenidos: textos expositivos y narrativos que podríamos llamar segmentos de actividad conjunta expositivos y narrativos, a los que se dedica tres sesiones semanales, en días alternos, para cada uno. Los temas elegidos en cada sesión diaria o *Segmentos de Interactividad*, se relacionan con éstos dos grandes bloques de contenido y la organización didáctica concreta se repite en cada una de las sesiones:

- Inicio de la sesión educativa: cuyo contenido didáctico se dirige a la presentación de la tarea de composición escrita. Los objetivos y metas expresados se relacionan con la planificación de la actividad global. La organización social se ajusta a la relación asimétrica que se establece entre docente y el conjunto de la clase, el *gran grupo*.
- Desarrollo de la sesión: coincide con el trabajo de *planificación* y *textualización* que se caracteriza por una organización en *pequeño grupo*, con presencia o no de la maestra, y con trabajo *individual*, en el momento de elaboración del texto.
- Conclusión de la sesión: en el que el contenido de trabajo gira alrededor de la evaluación o revisión del trabajo de composición escrita, dentro de una organización social de *gran grupo*.

Ilustración 5-9. Secuencia educativa de las sesiones.



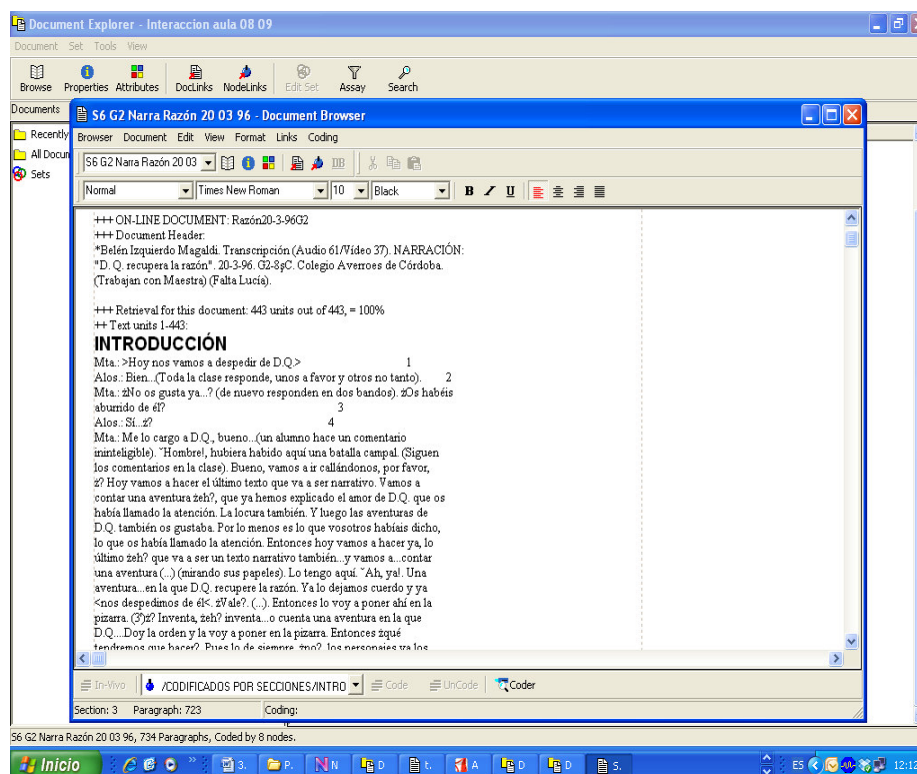
Esta secuencia educativa supone una primera aproximación a los datos facilitada por la organización y archivo de los datos registrados en video y audio a través del programa Nudist Vivo.

En el análisis narrativo, se manejan *documentos* que contienen la transcripción de la corriente comunicativa establecida en el aula. Del material transcrito se realizan *sumarios* que resumen lo ocurrido en las sesiones con el acuerdo del grupo de investigación. A partir de esta primera reconstrucción de la experiencia, la información que se recoge en documentos cada vez más elaborados, y con posibilidad de relacionar unos con otros, permitirán aplicar los análisis narrativos y analíticos de forma complementaria.

Las transcripciones

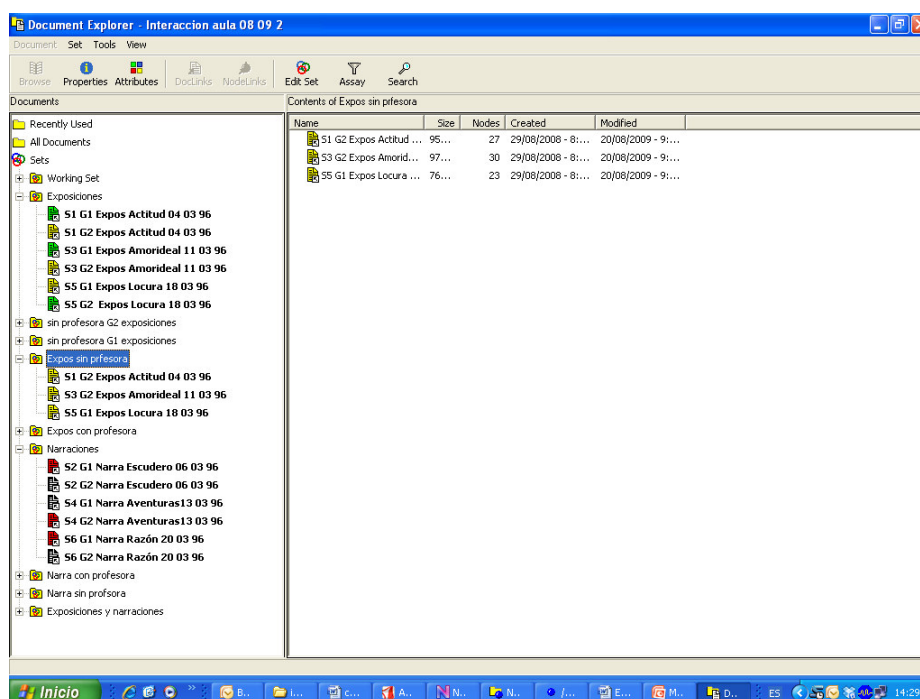
La primera reflexión sobre los datos se hace al transcribir las conversaciones grabadas en video y audio. Además del diálogo que mantienen los participantes se puede plasmar de forma escrita elementos comunicativos verbales (inflexiones de voz, pausas, énfasis) y no verbales, e interpretaciones o aclaraciones que la persona que transcribe considere convenientes para entender la actividad y el contexto en el que se desarrolla.

Ilustración 5-10. Documentos en el N Vivo.



Se han almacenado 12 documentos que recogen el diálogo de las seis sesiones educativas. Para cada una de las tres sesiones de elaboración de textos expositivos, se han preparado dos documentos, uno en el que participa el grupo con presencia de la profesora (en color verde en la ilustración que acompañamos), S1-G1/S3-G1/S5-G2. Y otro que corresponde al grupo de iguales (en color amarillo), S1-G2/S3-G2/S5-G1. De igual manera se ha procedido para las tres sesiones de textos narrativos. Los documentos correspondientes a las sesiones de trabajo con la maestra (en color rojo), S2-G1/S4-G2/S6-G1; y los documentos pertenecientes al grupo de iguales (en color negro), S2-G2/S4-G1/S6-G2.

Ilustración 5-11. Agrupación de documentos en el N Vivo.

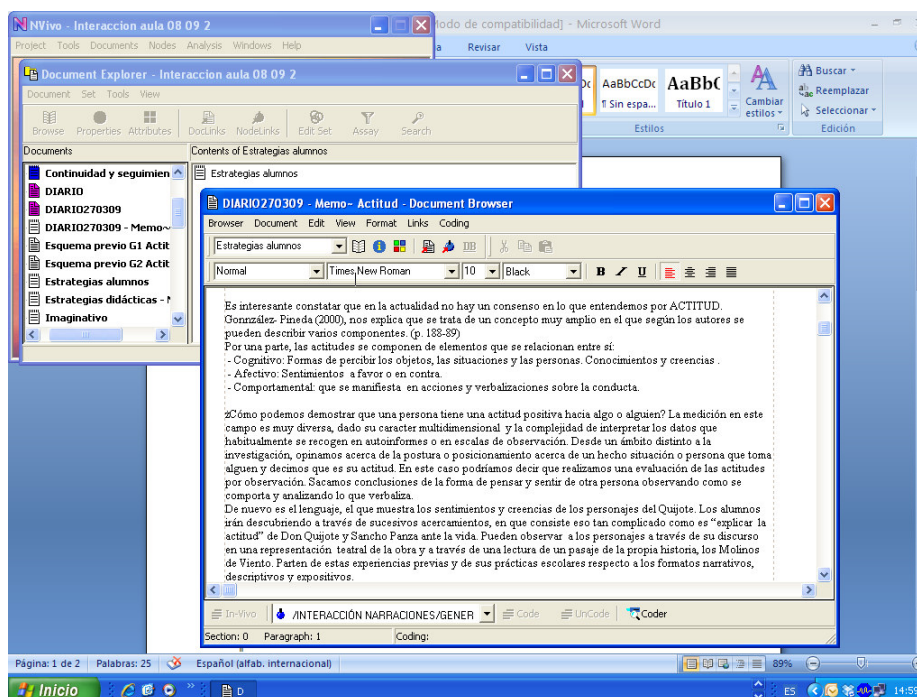


Los Memos

Podemos crear documentos más o menos extensos que se adjuntan a cualquier otro documento del proyecto, denominado "Memo", con el que se almacena. Hablamos en este caso de una herramienta para la reflexión en torno a los datos y a la teoría que permite interpretarlos. Un ejemplo de las preguntas que nos hemos planteado a través de los *memos*, son las siguientes:

- ¿Qué secuencia siguen los acontecimientos de los documentos transcritos de cada sesión?
- ¿Qué aspectos se relacionan con la investigación? ¿Desde qué teoría podemos analizar la sesión?
- ¿Han surgido dificultades en la codificación?

Ilustración 5-12. Memos en el N Vivo.



Otros documentos

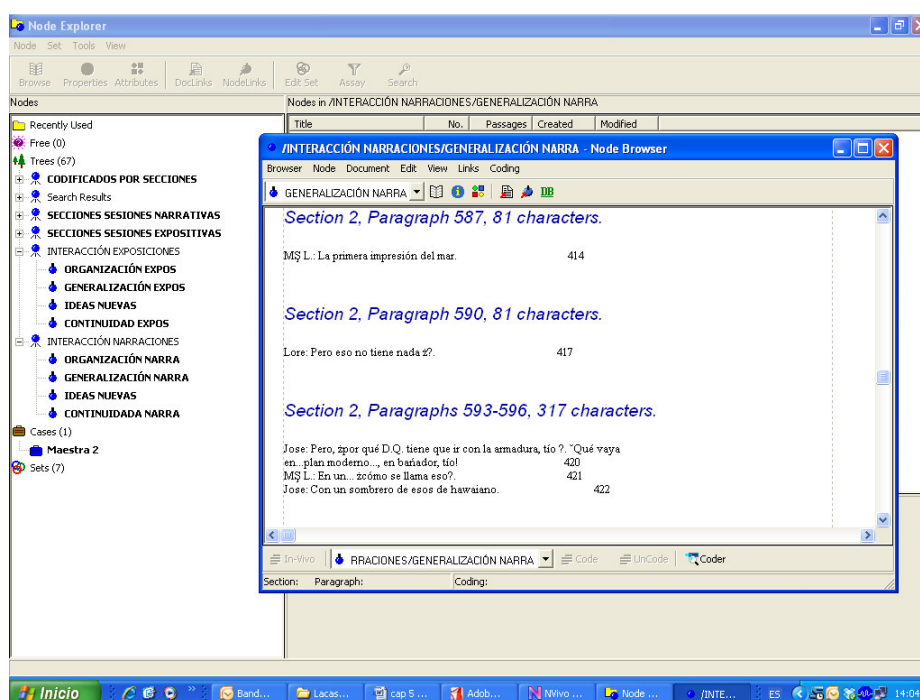
La agrupación de nodos y documentos según determinados criterios, denominados “set”, facilita el análisis. En nuestro caso, la división de documentos en expositivos y narrativos, los segmentos discursivos clasificados en relación a las dos situaciones de trabajo en grupo, con presencia o no de la maestra. En nuestro ejemplo de almacenamiento de las transcripciones se ven las agrupaciones por colores.

Concepto o Nodo

Se pueden establecer relaciones más amplias entre las categorías que nos den idea de dimensiones presentes en la actividad observada. Se trata de concepciones flexibles que se pueden ir modificando en la revisión analítica del proceso de investigación con matizaciones y redefiniciones. La interpretación analítica parte de elementos denominados *Nodos* en los que se definen categorialmente patrones de la actividad, se pueden concretar en forma de datos a partir de los cuales se realizan *búsquedas* en los documentos con elaboración de *informes*

posteriores. En todo momento se pueden añadir *anotaciones importantes* que acompañaran los datos que maneja el investigador. Las distintas dimensiones de análisis se pueden agrupar como hemos dicho, en *set* a los que se pueden otorgar una serie *atributos* que completan la clasificación.

Ilustración 5-13. Nodos en el N Vivo.



5.4.2 Categorizaciones en la interpretación analítica.

Cuando examinamos los datos en búsqueda de patrones sistemáticos que nos indiquen algunas características de los fenómenos que estudiamos y nos posibilite relacionarlas entre sí, estamos ante un proceso inductivo de investigación. Este proceso se caracteriza por la búsqueda constante de relaciones de las cuales pueden surgir categorías fiables en cuanto corresponde a lo observado.

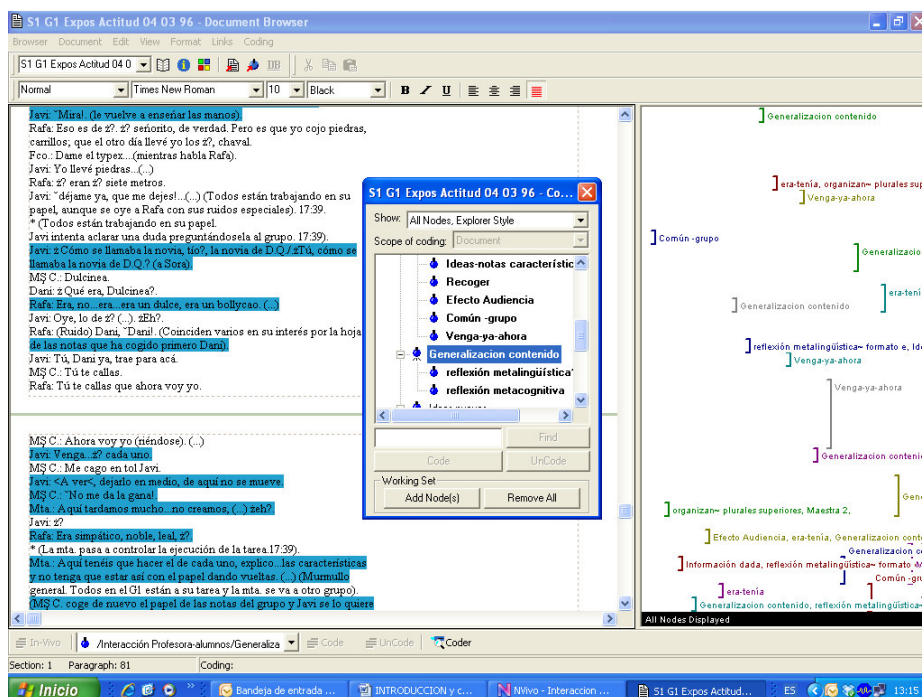
Una vez estructurado el sistema de categorías, describiendo su sentido y utilización, que puede jerarquizarse en subcategorías, siempre orientadas a descubrir nuevos conceptos y relaciones, el programa permite su cuantificación.

La posibilidad de extraer frecuencias de aparición de las estrategias y convertirlas en porcentajes, supone utilizar datos cuantitativos complementarios al análisis previo en categorías.

Dentro de la elección de la observación para capturar la complejidad de la actividad en el aula, emplear sistemas de categorías codificados nos permite en palabras de (Lacasa & Reina, 2004):

- Descubrir lo que ocurre en un conjunto de datos.
- Explorar la aparición sistemática o ruptura de las categorías descritas como patrones reales de actividad.
- Descubrir en los fenómenos aspectos que resaltan sobre otras situaciones y nos interesa interpretar.

Ilustración 5-14. Codificar en el N Vivo.



A medida que reconocemos categorías y las interrelacionamos más preciso resulta como instrumento analítico, propio de la inducción y reflexión etnográfica.

Después de varios acercamientos a los patrones de actividad que podemos encontrar en los datos registrados e integrados a través de los distintos documentos elaborados con el programa informático, el siguiente paso es construir un esquema con la definición y funcionalidad de las estrategias comunicativas empleadas en la interacción de aula. En nuestro caso, el resultado de innumerables búsquedas y reconstrucción de los patrones de interacción se recogen en el capítulo 8.

5.5 Reflexiones del capítulo.

El interés de investigadores de distintas disciplinas por la actividad humana en contextos naturales ha abierto el camino a metodologías de corte cualitativo en la que la *observación* y la *interpretación* se utilizan para comprender los fenómenos sociales.

Nos hemos preguntado por el sentido de nuestro análisis de la práctica educativa, al acercarnos al aula como unidad natural que nos puede llegar a proporcionar las claves que aproximen los propósitos institucionales a la realidad escolar cotidiana, alejada de las exigencias sociales.

Los referentes teóricos y metodológicos en el marco de la investigación cualitativa que han guiado nuestro proceso de descubrimiento, la formulación de objetivos y la toma de decisiones sobre instrumentos metodológicos, se pueden resumir en:

- La Psicología sociocultural: desde la que se integran los procesos culturales y de construcción del conocimiento, definidos como prácticas interacción social.
- El Análisis del discurso: como instrumento metodológico de aproximación a las estrategias sociocognitivas de los participantes en su actividad educativa.
- La investigación-acción: punto de encuentro de la teoría y la práctica educativa, sobre la que revierte el objeto de estudio.

En cuanto a la objetividad del proceso de investigación de corte cualitativo adaptado al estudio de la actividad humana, destacamos la complementariedad de la interpretación narrativa y analítica que se aplica a la actividad observada cuyos datos han sido informatizados. Los resultados tratados con el soporte informático Nudist Vivo, responden al principio de la *validez ecológica*, avalados por la propia realidad de la que procede. Es decir, la actividad escolar de

composición de textos narrativos y expositivos en un espacio y tiempo determinados. Una actividad con múltiples dimensiones, en la que la participación del investigador en la observación y la aplicación de interpretación narrativa y analítica complementarias ofrecen una visión compleja de la realidad, necesaria para otorgar validez al estudio.

PARTE EMPÍRICA

Capítulo 6. El taller de escritura de textos expositivos y narrativos en su contexto.

Acercarnos al contexto en el que se construye el conocimiento nos permitirá acceder a las estrategias de aprendizaje empleadas por los participantes cuando planifican la composición de textos narrativos y expositivos, en la actividad educativa que hemos llamado *“Taller de escritura”*.

Presentaremos una actividad que se ha generado desde su dimensión física e histórica como escenario educativo, en el que sus participantes interactúan construyendo su propio contexto mental enlazando el antes y el después en cada paso de su trabajo a lo largo del taller de escritura.

En los siguientes apartados perfilaremos todas las dimensiones de la práctica que queremos explorar, y que son parte inseparable, junto a los participantes, de lo acontecido en el taller.

6.1 Punto de partida del estudio del contexto del taller.

Nos podemos remontar a trabajos previos sobre escritura, en el que la investigadora principal, Pilar Lacasa, interesada en la investigación e innovación en contextos educativos, realizó varios trabajos en la escuela diseñados como talleres de escritura en distintos niveles educativos en centros educativos de Madrid y de Córdoba, iniciados en 1992. Entre ellos, los Proyectos aprobados por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (PB93-0194) y el Centro Nacional de Investigación Educativa (julio 1994); Proyecto *“Aprender con los iguales y con el adulto en situaciones naturales”*, en el año 1995 y el Proyecto *“Escritura y contexto social. Planificar en el aula”*, llevado a cabo en el curso 1995-96. Un largo recorrido que empezó centrándose en el carácter social de la escritura y continúa hoy día indagando en el multifacético mundo de las nuevas alfabetizaciones (Lacasa & GIPI, 2006; Lacasa & Reina, 2004; Lacasa, Méndez Zaballos & Martínez, 2008).

La línea de trabajo inicial investiga la relación entre distintos escenarios educativos, formales, no formales e informales (Lacasa, 1994, 1996, 1997), en un intento de explorar en los distintos escenarios educativos los procesos de adquisición de habilidades relacionadas con la alfabetización dentro y fuera de la escuela. Analizar la construcción social y cultural del conocimiento ha sido la constante del trabajo investigador. En sus comienzos el análisis se realizaba desde una perspectiva piagetiana (Lacasa et al., 1995) que se fue trasladando hacia el estudio de situaciones naturales dentro del enfoque de la psicología cultural (Rogoff et al., 2002), desde el que se exploran temas claves como la construcción compartida del conocimiento y la participación guiada. Desde este marco se entiende que adultos y niños, docentes y estudiantes participan conjuntamente en actividades definidas socioculturalmente. En las siguientes citas se resume el objetivo fundamental de la labor investigadora a lo largo del tiempo que se ha ido precisando en los distintos trabajos llevados a cabo.

“..la meta más importante de nuestro taller de escritura era enseñar a niños y niñas a leer y escribir en contextos significativos.” (Lacasa & Reina, 2004, p. 11)

“Nuestro propósito siempre fue crear auténticas situaciones de comunicación en donde el desarrollo del lenguaje adquiere sentido para contar algo a los demás. Leer y escribir han sido siempre actividades sin las cuales las personas no podríamos desenvolvernos en la vida cotidiana y, por esta razón, en la escuela debemos enseñar no sólo la escritura en sí misma sino la función que desempeña.” (Lacasa & GIPI, 2006, p. 26)

6.1.1 Punto de vista del grupo de investigación.

Los propósitos que se explican en las citas que acabamos de leer, los podemos retrotraer en el tiempo, unos años atrás en el momento en el que Pilar Lacasa impartía su docencia en la Universidad de Córdoba. Su contacto con alumnas de la especialidad de Psicopedagogía que ejercían como maestras en centros educativos, generó la posibilidad de desarrollar proyectos de investigación en el que se integraran docentes e investigadoras interesadas en transformar la realidad a partir de su propia experiencia (Atkinson et al., 2001; Lacorte, 1998).

Como hemos comentado, la línea de trabajo de investigación acercando los aprendizajes que se producen dentro y fuera de la escuela (Lacasa & Martín-del-Campo, 1996; Lacasa & Reina, 2004) se suma en esta ocasión a una búsqueda de los *espacios donde poder encontrarse con lo oral y lo escrito*, donde otras personas antes han logrado apropiarse de esos saberes tan importantes para nosotros, a lo largo del desarrollo personal y social. Si en el aula se ofrecen modelos expertos de escritores para iniciarse en el complejo mundo de la composición escrita, no podemos olvidarnos del poeta cuando nos recuerda con sencillez asombrosa, “caminante, no hay

camino, se hace camino al andar”, convencidos de que a escribir se aprende hablando y escribiendo con y para los demás.

En trabajos anteriores (Lacasa, 1995), sobre *el papel del grupo en la planificación y composición de textos*, concretamente con textos descriptivos, se había comprobado el éxito de aportar materiales externos como elementos facilitadores de la producción textual, contemplando así la premisa según la cual, la enseñanza de la lectura y la escritura “*exige que los niños se acerquen al medio impreso como algo significativo*” (Del Río y Lacasa, 1995, p. 48).

Al interés del grupo de investigación porque los estudiantes aprendieran a escribir textos que para ellos fueran significativos a la vez que se pudieran leer por sus compañeros y personas desconocidas trabajando en pequeños grupos como medio de implicación educativa, se sumaba la expectativa de mejorar su labor en el aula por parte de la maestra.

6.1.2 Punto de vista docente: objetivos de la profesora.

En general, los objetivos básicos de estas etapas, relacionados con las clases de lengua, están ligados a la *comprensión* de discursos escritos reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen; y a la *expresión escrita* con coherencia y corrección. Ambos aspectos se acomodarán a las diferentes finalidades y situaciones comunicativas, adoptando un estilo expresivo propio, como se recoge a lo largo de las directrices educativas de los últimos quince años (LOGSE, 1990 y LOE, 2006). Aunque la perspectiva de la que partía la profesora estaba marcada por las directrices curriculares, se planteaba poder ir más allá de los “*trabajos de expresión escrita*”, a los que estaban acostumbrados, como ella misma denomina en la primera sesión al presentar la actividad. En definitiva *planificar un taller de escritura motivador para los alumnos*, para lo cual iba a contar con el apoyo del grupo de investigación.

Modificar el estilo tradicional de enseñanza aprendizaje, centrado en la transmisión de contenidos para introducir experiencias más dinámicas, bien planificadas y realistas, en los contextos de trabajo escrito, era un proyecto tomado con ilusión por la profesora. *Trabajar en pequeños grupos*, apoyando su aprendizaje, fomentar el trabajo autónomo en pequeños grupos de iguales, y dinamizar a la vez la clase al completo, eran retos que llevados a la práctica resultarían muy gratificantes.

6.1.3 Escenario de trabajo.

La cuna de las culturas en tiempos en que los pensadores más valorados de Oriente y Occidente sirvió de inspiración al ilustre Averroes, ha sido el lugar de encuentro de los protagonistas de la actividad educativa. El Colegio Público Averroes, de la capital cordobesa, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, es un centro educativo que en el momento en que se inició la investigación (como ya hemos descrito con anterioridad), se cursaban los últimos años del ciclo superior de EGB, posteriormente con la implantación de la LOE, los estudiantes de ESO se asignan a otros centros. Los alumnos y alumnas que acudían al centro vivían en el núcleo urbano que ocupa el centro educativo, en zona de amplio crecimiento de la capital, con un nivel sociocultural medio, medio-bajo, compuesto sobre todo por trabajadores.

Se seleccionó a los estudiantes de este centro que acudían a las clases de las que era responsable la profesora participante. El nivel educativo que cursaban sus alumnos era el nivel superior de EGB, equivalente al nivel de 2º de ESO, con una edad en torno a los 14 años. Aunque se encargaba de tres grupos, se escogió una de las clases de 33 alumnos y alumnas, de la que la profesora era tutora. A esa clase también estaba asignada una profesora de apoyo que atendía a una alumna con dificultades de aprendizaje, dentro del aula con el resto de los compañeros y también de forma individualizada. Precisamente esta circunstancia abrió un camino de colaboración entre el centro y la investigadora participante que asumía el papel de orientadora como se recoge en otro trabajo dedicado a las dificultades de aprendizaje (Lacasa & Guzmán 1997).

6.1.4 Participantes.

Todos y cada uno *protagonistas* del taller de escritura, de una historia que genera historias como interpretaciones de una realidad en la que todos y cada uno se sienten implicados como *constructores de conocimiento*.

Como investigadora principal e investigadora participante, Pilar Lacasa, con una trayectoria intensa y fructífera en el tema de la alfabetización en distintos contextos educativos, pero sobre todo con su inagotable capacidad para transmitir el valor y el entusiasmo por la investigación como “punto de partida para el conocimiento” y del descubrimiento.

La profesora del Colegio Público Averroes, Rosa, tutora del grupo estudiado, cuya relación con el grupo de investigación fue clave para poder acercarse a una realidad de manera más

directa y compenetrada. Comprometida con su labor diaria y con su formación permanente, realizaba entonces los estudios de Psicopedagogía, compartiendo encuentros con su profesora Pilar.

La profesora de apoyo que ayudaba a una alumna integrada en el aula en el que se llevó a cabo el taller, se coordinaba con la profesora y la investigadora, parte esencial en la implicación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en la actividad.

El *grupo de investigadores* e investigadoras que participaron de forma indirecta, con el entusiasmo de aprender poco a poco desde la observación. Unos en el campo mismo de trabajo, colaborando en la logística de la investigación y disfrutando como espectadores de la actividad de los chicos y chicas del taller. Otros posteriormente, colaborando en tratamiento informático del material recogido, empezando por las transcripciones, y colaborando en la elaboración de protocolos de análisis, categorizaciones y disfrutando también con el visionado de la gestión misma de conocimiento.

En este último grupo, es donde me sitúo como investigadora no participante, en un espacio en el que finalizaba mis estudios de Doctorado, que por primera vez se llevaban a cabo en la Universidad de Córdoba. Mi interés por la Psicología de la Educación y el entusiasmo de la investigadora principal, han conseguido, que a pesar de los avatares formativos y profesionales que relativizan el tiempo a favor del valor de las experiencias como la del taller de escritura, intente desentrañar en este trabajo de investigación, alguna de las claves educativas que se desarrollaron en la práctica de composición escrita.

Y como no, protagonistas participantes, los *alumnos y alumnas* de 8º C, del colegio Averroes de Córdoba, que aportaron la frescura e inteligencia del saber estar cuando se observaba lo que hacían y decían. Aún hoy, seguimos disfrutando de estos participantes, en la memoria interpretativa de esta investigación.

6.2 Una experiencia pionera: más allá de las tareas de redacción.

¿Qué novedades se introdujeron con respecto a la práctica habitual, negociadas entre la maestra y la investigadora participante?

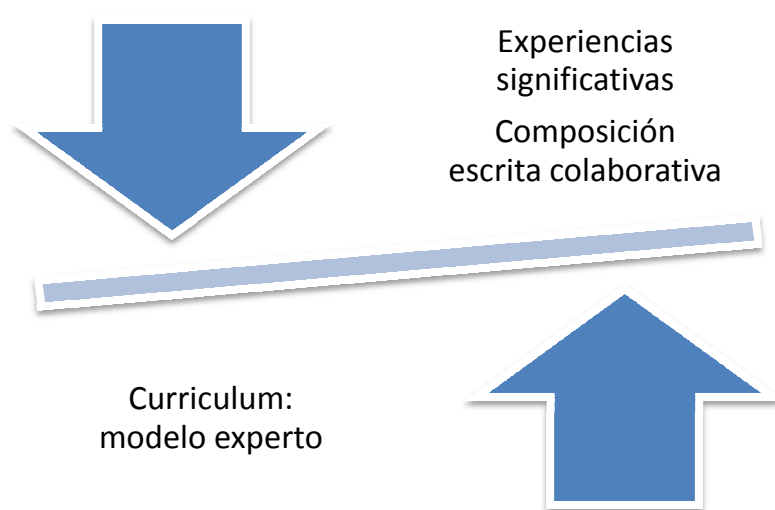
“Buscábamos trabajar con los niños de forma que aprendieran a escribir textos significativos, que comunicaran algo a alguien, también queríamos que aprendieran a valorar el trabajo en grupo como una situación

profundamente educativa. Desde entonces nuestros intereses no han cambiado sustancialmente, pero se han ido precisando.” (Lacasa & Reina, 2004, p. 46)

Esta cita es el mejor ejemplo del planteamiento de la investigadora participante en todos sus trabajos, anteriores y posteriores, crear situaciones comunicativas en las que se haga explícita la función social del lenguaje. Cuando se trata de tareas de composición escrita, en las que el destinatario no es tan evidente como en la comunicación oral, se hace necesario saber o descubrir de quien se trata, ya que condicionará el propio proceso de composición. Comprobaremos de qué forma se lleva a cabo y las posibles complicaciones que surgen en nuestro Taller de Escritura.

La figura siguiente representa en forma de balanza el empuje de los criterios de la experiencia frente al modelo exclusivo tradicional.

Ilustración 6-1. Innovar desde el currículum tradicional.



6.2.1 Negociación entre profesionales que participan en la práctica educativa.

Una vez expuestos los intereses de las profesionales participantes en el taller de escritura, comienza la propuesta conjunta de trabajo centrada en *el diseño de contextos escolares que promuevan y faciliten el desarrollo de habilidades relacionadas con la alfabetización en el medio impreso*, en este caso la composición de textos expositivos y narrativos programada en el currículum escolar.

Mostramos un ejemplo del clima de implicación de la investigadora principal en su papel de participante en el escenario educativo.

Ejemplo 6-1. S4 G2 Narración: Aventuras.

1. Jose: ¡Pilar
2. Luci: El final ¿? (...)
3. M^a L.: Que...
4. Agus.: ¡Pilar!
5. Luci: D.Q. encuentra a Dulcinea y... (se ríe) sigue disfrutando de sus vacaciones.
6. Agus.: Tenemos que poner... (adelanta su duda a Pilar L. que parece que se va acercando)
7. Lore: También se puede encontrar una cosa buena.
8. Agus.: (Hablando a Pilar) después (...) cómo transcurre pero....que/entonces si ponemos...hemos puesto: "D.Q. salva a Dulcinea, de ahogarse", pero entonces lo vamos a hacer casi todos iguales.
9. P.L.: No importa pues vosotros ahora pensáis los/los puntos más importantes juntos....en cómo vais a ponerlo, y luego ya cada uno lo escribe.
10. M^a L.: ¿Ves? Venga.

En el diálogo del ejemplo se refleja la forma espontánea en que los alumnos acuden a Pilar (turnos 4, 6 y 8) en demanda de criterios para proceder con la tarea. Cuentan con su ayuda al mismo nivel que la profesora (turno 9), saben que comparten las mismas metas dentro del taller.

Llevar a cabo una labor educativa sobre la que se pueda reflexionar supone que el profesional pueda observar desde dentro la actividad escolar para comprender la propia práctica y transformarla. Es así como entendemos la innovación educativa desde la perspectiva de investigación-acción que aplicada a nuestro taller, da cuenta de un equipo de profesionales que aúnan sus objetivos didácticos y de investigación formando parte activa desde el diseño de la actividad y su desarrollo hasta su reconstrucción.

Ya hemos hablado del interés de la investigadora participante por aspectos sociales de la escritura y la inquietud de la maestra por una metodología que apoye su enseñanza y el aprendizaje de los alumnos como punto de partida de esta experiencia.

6.2.2 Superar costumbres arraigadas.

Estamos acostumbrados a situaciones escolares de aprendizaje de la escritura que no tienen en cuenta aspectos pragmáticos y socioculturales inherentes al lenguaje escrito, sino que se centran en el aspecto instrumental de las clases de lengua cuyo objetivo es aprender a escribir

(Garton & Pratt, 1991; Wells, 1999, 2001). La maestra de nuestro taller verbaliza esta tendencia tan arraigada en nuestro sistema educativo cuando introduce la actividad del taller, en la primera sesión, con esta frase: “...para que hagamos algo de expresión escrita”.

Necesidad de una visión conjunta: dar un título al taller: “En la piel de un caballero andante”

El taller de escritura gira en torno a la obra del Quijote pero en ningún momento se habla de buscar un título negociado con toda la clase que unifique el desarrollo de toda la actividad. La flexibilidad en la planificación del taller hubiera permitido escoger conjuntamente un título en cualquier momento del mismo. Como creemos que la historia del taller al igual que toda narración necesita un título que revele y de pistas de lo que ocurrió en el proceso de composición escrita, haré una propuesta, desde mi visión de conjunto del taller como investigadora no participante en su desarrollo cronológico, pero totalmente implicada desde el visionado del taller y realización de las transcripciones conversacionales. Describiría la actividad del taller como un proceso de composición conjunta, en el que *los participantes reconstruyen el perfil de un personaje, a través de la reflexión y explicación de su conducta, elaborando textos expositivos y convirtiéndose en protagonistas de sus hazañas, elaborando textos narrativos*. De esta forma, elegir un título como “En la piel de un caballero andante” para el taller supone un diálogo entre quien escribe estas líneas y los participantes en la actividad. En él caben otros títulos reflejo del desarrollo del taller que representan la complejidad de la labor del escritor, en este caso aprendiz, que intenta elaborar textos de calidad para algún lector más o menos cercano, sus compañeros y maestra en primer lugar y quizá si se esfuerzan y consiguen buenos textos, una audiencia más amplia.

El final de las sesiones, como recopilación de la trayectoria de planificación y reflexión del proceso de composición escrita, hubiera sido el contexto idóneo en la línea de (Mercer, 2001) cuando define el diálogo escolar como, “*proceso mental de contextulización*”, en el que los participantes (hablantes y oyentes, lectores y escritores), hubieran reconstruido su meta. En su lugar la maestra se centra en un tema que sigue siendo uno de los principales criterios desde el currículum escolar, la presentación escrita relacionada con la ortografía. Veamos el siguiente ejemplo como reflejo de la necesidad de superar algunas “costumbres arraigadas”, como mencionamos en el título de este apartado.

Ejemplo 6-2. S6 G2 Narración: Razón.

Maestra:, ya os lo he dicho, en más de una ocasión...porque luego volveremos a repartir los textos y de alguna manera...terminaréis de corregirlos. Ponerlos con una letra bien legible y además con bolígrafo negro...para que fotocopiamos y hagamos un par de libros... ¿eh? con lo que habéis escrito vosotros...con vuestras creaciones. Yo pienso que se merece...que los tengamos encuadernados...o ¿no?...para que no se quede eso ahí metido en una carpeta. Pero claro hay que hacerlo en negro porque si no la máquina no lo da bien, el azul se pierde ¿eh? Y ¡hombre!...una letra legible para que todo el mundo...se lo vamos a dedicar a los compañeros para que todo el mundo pueda leer nuestra ortografía ¿vale?...nuestra caligrafía.....

La maestra menciona en el fragmento anterior una posible revisión final del texto pero lo concreta en el aspecto ortográfico “*terminaréis de corregirlos*”. La insistencia en la forma: ortografía, caligrafía y la ausencia de un denominador común que dé sentido al taller, como creemos que hubiera sido buscar un título entre todos los participantes que diera sentido al trabajo realizado como verdadera “actividad comunicativa” dirigida a la comunidad escolar, revela de nuevo, la tradicional visión de las clases de lengua centradas en aspectos de expresión lingüística, como se resume en la última frase, “*para que todo el mundo pueda ver nuestra ortografía*”.

Conscientes de la situación de partida, iremos explicando las modificaciones negociadas en relación con nuestro interés por cuidar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y no sólo por el producto.

6.2.3 Introducir cambios sustanciales: Buscando enlaces con la experiencia.

Sin embargo los planteamientos de innovación que se introducen al planificar la actividad de escribir como un escenario comunicativo suponen un reto que maestra e investigadora participante comparten como objetivo, más allá de la estructura de enseñanza formal del currículum propio de cualquier centro educativo público. Tener en cuenta para qué escribimos y quién va a leer lo que escribimos facilita la toma de conciencia del proceso composición al que se enfrentan los estudiantes y lo convierte en una actividad significativa. Estamos hablando de la utilidad social de la escritura evidente en los contextos familiares y comunitarios previos incluso a la incorporación a la escuela y que no se tiene por qué perder si atendemos a su finalidad y metas (Lacasa, Herranz-Ybarra & Pardo-de-León, 1994; Rogoff et al., 2002).

¿Cómo introducir en las actividades curriculares algún elemento motivador que en el aula se transforme en significativo? En este caso las *actividades extraescolares* (Representación teatral de

D. Quijote en el Museo Diocesano de Córdoba), suponen un cambio de escenario que siguiendo los planteamientos de (Bronfenbrenner, 1988), pueden potenciar el aprendizaje. Estamos hablando de actividades que incrementan el valor o significado de los contenidos, que luego se trabajarán en clase. Y hablamos también de las relaciones del grupo, entre profesores, alumnos y otros agentes educativos presentes en la actividad extraescolar, más distendidas que en el aula. El recuerdo de este tipo de experiencia compartida, sirve para introducir nueva información que se trabajará en el aula. Se ha creado un “*contexto mental compartido*” (Mercer, 2001) necesario para avanzar conjuntamente en el que profundizaremos a continuación.

En el diseño de nuestro taller se intentó de alguna manera despertar el interés de los alumnos y alumnas por el tema que se iba a trabajar en el taller durante varias semanas. Una actividad extraescolar iba a permitir contextualizar la obra maestra de Cervantes, modelo experto, que en su práctica de escritura tenían que imitar. Se trataba de una exposición que incluía una pequeña representación teatral del Quijote programada con anterioridad al taller. En la siguiente cita mostramos la verbalización de la maestra cuando recuerda junto con sus alumnos y alumnas la finalidad de la actividad extraescolar y su relación con el aula: “...*íbamos a trabajar algo con D. Quijote, pero vaya, de una manera divertida, no para volver a aprender el Quijote, ni nada de eso...para que recordemos un poco como es D.Q. y como es S.P., ¿no? Como allí la vivisteis, después aquella máquina tan bonita ¿no? de los molinos que os llamó muchísimo la atención*”. A partir de esta introducción necesaria para entender la actividad educativa, describiremos qué fue ocurriendo en el escenario del taller.

6.2.4 Explicitar y consensuar la meta del Taller: ¿Para qué?

El inicio de la actividad del Taller de Escritura, (primera sesión, S1-G1 Exposición: Actitud) en el que la maestra expone durante aproximadamente diez minutos a toda la clase, tiene un doble objetivo, por una parte comunicar la finalidad del mismo y por otra, introducir la información necesaria para que todos los participantes puedan partir de un contexto de trabajo compartido que se puede resumir la frase: “*Entonces para...preparar ahora algún trabajito, para que hagamos algo de expresión escrita, pues claro, buscamos algo también que os atrajese..*” Cuando se refiere a “*buscamos algo que también os atrajese*”, incluye al equipo de investigación, a la planificación previa de la actividad en la que se incluye la representación teatral del Quijote y a las decisiones posteriores de apoyar el proceso de composición con alguna lectura del Quijote, relacionada con los comentarios e intereses de los asistentes a la actividad extraescolar: “*os dije que...que...me pusierais en un papel la experiencia...la experiencia que...que habíais sentido cuando visteis la representación aquella. Y claro, me he leído todas las contestaciones vuestras y entonces saqué, bueno pues como algunas*

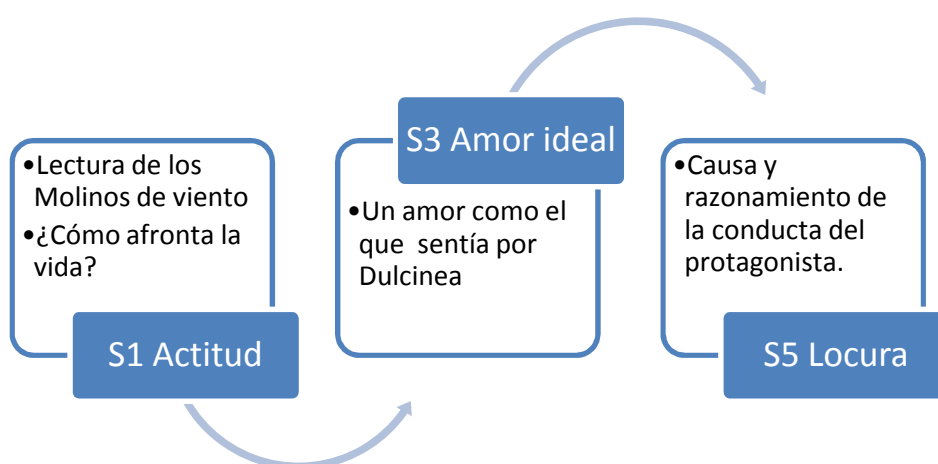
notas". Las anotaciones de la maestra servirán para seleccionar los temas o contenidos de las tareas de escritura de las sesiones.

6.2.5 Los contenidos de las tareas a partir de la experiencia extraescolar relacionada con pasajes del Quijote.

El contenido o tema de cada una de las sesiones se genera a desde los intereses que la maestra ha detectado en los estudiantes a partir de la experiencia previa al taller, reflejados en las notas recogidas por ella sobre sus impresiones y vivencias. Plantear la posibilidad de decidir los contenidos por parte de los estudiantes podía haber sido una situación más motivadora (Schneuwly, 1992) pero la maestra opta por ir desvelando el contenido de cada sesión en el momento de realizarla como veremos cuando narremos las instrucciones concretas de la tarea en cada sesión.

En todo caso mostraremos los esquemas de contenido que incluyen las sesiones expositivas y las narrativas, en las que se asocia cada sesión de composición textual con algún pasaje de la obra del Quijote, relacionado a su vez, con los contenidos que los actores manejaron en la breve representación teatral, dentro de la exposición a la que asistieron.

Ilustración 6-2. Esquema de contenido de los textos expositivos: "Entorno al Quijote".



El tema de la primera sesión, la actitud de D. Quijote ante la vida intenta inspirarse concretamente en la representación de los actores sobre la aventura de los molinos, apoyada con la lectura en el aula del mismo fragmento, de la obra de Cervantes. El amor entre D.

Quijote y Dulcinea es otro de los temas que interesan a los estudiantes y se intenta que a través de él se reflexione sobre conceptos más abstractos como el amor ideal. En cuanto al tema de la locura, es una de las afirmaciones más manejadas por los alumnos para definir al protagonista, “está loco”.

Ilustración 6-3. Esquema de contenido de los textos narrativos: “Contamos aventuras y desventuras”.



En las sesiones narrativas, con el tema del escudero se intenta dar protagonismo al segundo personaje de la obra de Cervantes, más cercano a la realidad. En la sesión dedicada a las aventuras, se trata de trabajar la base narrativa por excelencia, la acción, que en el caso de la novela de D. Quijote de la Mancha, la convierte en modelo. El tema con el que se cierra la actividad educativa supone la continuación de la explicación de la locura del protagonista, los estudiantes tienen que construir una historia en la que recupera la razón.

6.2.6 Puntos de encuentro: *¿Hace cuánto tiempo...os acordáis?* La representación del Quijote.

Toda información nueva necesita anclarse en nuestra memoria junto a experiencias y conocimientos que nos ayuden a interpretar otros datos del mundo que nos rodea. “*Información dada*” e “*información nueva*” (Edwards & Mercer, 1994), son conceptos que se refieren al contenido de la actividad comunicativa y constituyen la base del conocimiento compartido, cuando un hablante transmite información que se supone que el oyente conoce, lo llamamos información dada, o en caso contrario es información nueva.

En las situaciones comunicativas el esfuerzo por hacerse entender y comprender son objetivos claves para quienes interactúan por ello la información y el conocimiento que intenta compartir pasa por un proceso social en el que los expertos apoyan los avances de los iniciados estableciendo puentes entre lo conocido y lo desconocido. La cita de Bárbara Rogoff lo define como “participación guiada”:

“El proceso de participación guiada que consideramos universal es aquél que permite tender puentes para establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo. Creemos que es universal porque es inherente a la comunicación, hay un esfuerzo de colaboración entre quienes interactúan para encontrar un fundamento común a la comprensión sobre la que se basa su contribución, así como para asegurar la mutua comprensión. Quienes participan tienen inicialmente puntos de vista distintos sobre la situación, pero buscan una perspectiva o un lenguaje común a través del cual comunicar sus ideas; ese esfuerzo supone una ampliación del punto de vista de los participantes de forma que se produce un proceso de desarrollo. Desde un fundamento común, construido en colaboración. Los participantes comparten el pensamiento cuando amplían juntos su comprensión.” (Rogoff, 1993)

En el análisis del taller hemos encontrado estas nociones como parte del procedimiento de inicio de cada una de las sesiones, en las que la maestra se dirige al gran grupo para introducir la actividad enlazándola con el discurso de sesiones anteriores. Mostraremos un ejemplo por cada una de las tareas de elaboración de los textos.

Ejemplo 6-3. S1 G1 Exposición: Actitud.

1. Mta.: Mirad, (...) cuando fuimos...hace...dos meses, o así ¿no?, a ver lo del Quijote, ¿cuánto tiempo hace?
2. Als.: Dos meses.
3. Als.: Cuatro meses.
4. Mta.: Dos meses ¿no?, vale, (...) ¿de acuerdo? Y siempre pensamos en que luego íbamos a trabajar algo con D. Quijote, pero vaya, de una manera divertida, no para volver a leernos el Quijote, ni nada de eso. Entonces yo...al día siguiente os dije que...que...me pusierais en un papel la experiencia...la experiencia que...que habíais sentido cuando visteis la representación aquella. Y claro, me he leído todas las contestaciones vuestras y entonces saqué, bueno pues como algunas notas, ¿no? (...). En cuanto a la representación que os hicieron, incidíais los tres cursos, yo cogí, recogí lo que habíais escrito los tres: "En que se hicieron interesante lo ocurrido"..., eso son, frases vuestras. "Hicieron interesante lo ocurrido", (...) "hacen que te metas dentro de la historia y que la vivas", (...) "no sólo aprendimos sino también que nos divertimos", (...) y "después de esto", decían algunos, <"ahora hay que leerlo">. Eso son palabras vuestras. Y, en cuanto a la obra de D. Q. pues también hacíais algunas observaciones: Eh...os llamaba la atención el amor por Dulcinea. Decíais que...le hacía enfrentarse a que no la reconociese como la amante de él. <Eso son reflexiones vuestras>. Otra cosa que os llamaba la atención era la imaginación..., eh, que tenía D.Q. (...). Lo bien que expresa esa obra la diferencia realidad entre D.Q. y Sancho. Y la...aventura de los Molinos de

viento. Eso es en los tres cursos lo que más os llamó la atención. Entonces para...preparar ahora algún trabajito para que hagamos algo de expresión escrita, pues claro, buscamos algo también que os atrajese. Entonces empezamos con la aventura de los Molinos de Viento. La vais a leer pero no para reproducir nada de lo que leáis, simplemente leerla con atención para que recordemos un poco cómo es D.Quijote y cómo es Sancho Panza. ¿uhm? Cómo allí la vivisteis, después aquella máquina tan bonita ¿no? de los molinos que os llamó muchísimo la atención.

La maestra atrae la atención (turno 1) de la clase rememorando la experiencia, “*cuando fuimos a ver lo del Quijote*”, “*cuando visteis la representación aquella*”, “*cómo allí la vivisteis*”, estableciendo una información no sólo como conocida, también compartida, “*siempre pensamos en que luego íbamos a trabajar algo con D. Quijote, pero vaya, de una manera divertida*” (turno 4), por todo el grupo, sobre todo en lo que se refiere a su interés por la aventura de los molinos de viento después de la experiencia extraescolar.

La primera parte de la sesión educativa se inicia con la lectura individual y en silencio de un texto sobre la Aventura de los Molinos de Viento (turno 4), como elemento didáctico de apoyo para integrar la experiencia, los intereses y el contenido de la tarea que se va a proponer posteriormente. La introducción de un *apoyo externo* facilita el proceso de composición textual (Bereiter & Scardamalia, 1987), y ha sido habitual en otros trabajos con textos descriptivos, al utilizar fotografías teniendo en cuenta que pueden mejorar la calidad de los textos, sobre todo en niveles educativos anteriores al que estudiamos (Lacasa et al., 1995).

En el avance de la presentación de la actividad, la maestra se centra en el contenido de la primera sesión

Ejemplo 6-4. S1 G1 Exposición: Actitud.

1. Mta.: Explica (...) actitud de D. Quijote ante la vida (...). (La maestra explica al tiempo que escribe en la pizarra).
2. Javi: <loco>. (risas entre ellos).
3. Fco.: <loco>.
4. Mta.: Y actitud de Sancho (...), ante la vida también.(...) (termina de escribir).Nosotros recordamos a D. Q. y a S. por la exposición tan bonita que nos hicieron (...) ¿eh?, aquel día en el Museo Diocesano. Y ahora, por recordar un poquito, por calentar un poquito la memoria (...), Como hemos dicho esta aventura de/. Esto no se puede (...). Vamos a para un poco porque copiar esto no serviría, ivamos, no serviría de nada Simplemente es para que recordemos un poco (...).¿eh?, que actitud tiene D. Q. ante la vida y qué actitud tiene Sancho. ¿Cómo lo vamos a hacer?

Es en los turnos 1 y 4 del fragmento de conversación, cuando la maestra muestra el título que ha escogido para la primera tarea de exposición, “la actitud de D. Quijote y Sancho ante la vida” y de nuevo enlaza esta información con la experiencia de la representación teatral. En

otros apartados analizaremos la dificultad que tiene para los estudiantes la tarea de explicar la actitud como contenido no concreto.

6.2.7 Funcionalidad textual y discursiva, ¿para qué usamos los textos expositivos y los narrativos?

Seguiremos mostrando la forma explícita utilizada por la profesora en su intento de transmitir la diferencia de usos de los textos que se trabajan.

Ejemplo 6-5. S3 G1 Exposición: Amor ideal.

Maestra: ¿? hoy vamos a hacer otro texto expositivo. Ahora vamos expositivo, narrativo, expositivo, narrativo. Cuatro sesiones, eh, éste expositivo, el siguiente es uno narrativo, luego otro expositivo, otro narrativo, después descansamos (con una larga sonrisa) (...) y después ya veremos qué hacemos, algo que nos vuelva a ilusionar ¿? como lo anterior ¿no?, ¡bien!. Y además también va a ser sobre D. Quijote, ¿uhm? Pero (...) antes...tenemos que...repasar un poco qué son textos expositivos...>para que no nos perdamos>, ¿eh? A ver, ¿qué es un texto expositivo-explicativo?, ¿para qué lo utilizamos, para qué nos sirve? (pregunta a la clase).

En este caso la maestra enlaza la tercera sesión con la primera por tratarse del mismo tipo de tarea, composición de texto expositivo, recordando entre todos su función “¿para qué lo utilizamos, para qué sirve?”. A la vez repite la organización global de la actividad secuenciada alternativamente entre la producción de textos expositivos y narrativos.

Ejemplo 6-6. S5 G2 Exposición: Locura.

1. Mta.: Sólo nos quedan dos sesiones, ésta y la próxima. No me hagáis chillar mucho porque me cuesta trabajo levantar la voz. Hoy vamos a hacer un texto parecido al del otro día sobre el amor, ¿eh? pero de otro tema, digo el del amor de D.Q. por Dulcinea y había otro tema que os gustaba de D.Q. ¿Cuál era?... ¿eh?...la locura, muy bien, la locura de D.Q. O sea, que ¿? para todos. Entonces el otro día explicabais, le explicabais a alguien como era el amor de D.Q. hacia Dulcinea. Y ahora le vamos a explicar a alguien la locura de D.Q., porque vosotros creéis que estaba loco, ¿o no?
2. Alos.: Sí.
3. Mta.: Pues tenemos que explicar en qué consistía esa locura... ¿Es más fácil que lo del amor o más difícil? (En el grupo clase hay opiniones diversas).

El último texto expositivo se enlaza con el proceso de composición de los dos textos anteriores y además con el interés mostrado por los estudiantes en la “locura” de D. Quijote (turno 1). Insiste en que la explicación es para “alguien”, aunque desde el inicio de la actividad la audiencia que han elegido es la clase y posiblemente el resto del colegio. Una audiencia más

o menos informal puede cambiar nuestra intención comunicativa en la producción textual, pues según la maestra en el turno 3: tenemos “*tenemos que explicar en qué consistía esa locura*”.

En el siguiente ejemplo, la funcionalidad de los textos narrativos se liga a la experiencia positiva establecida en la exposición del Quijote previa al taller, que puede motivar (Schneuwly, 1992) a los participantes a seguir contando aventuras. Veremos cómo la aportación de material de apoyo tiene sentido para contextualizar la estructura textual y facilitar la elaboración textual a partir del modelo (Bereiter & Scardamalia, 1987; Lacasa et al., 1995), en este caso uno de los más expertos.

Ejemplo 6-7. S2 G2 Narración: Escudero.

1. Mta.: Hoy vamos a empezar con otro texto nuevo. Pero hoy vamos a hacer un texto narrativo. Y vamos a partir también del Quijote. ¿Uhm? Ahora voy a repartir...un fragmento... ¿eh? Vosotros recordáis que el Quijote... (...) hace un primer viaje...y en la venta ¿qué ocurre?
2. Alos.: Que lo matan.
3. Mta.: Nooo, pero primero ¿dónde lo nombran caballero?
4. Alos.: En una venta.
5. Mta.: En una venta. Bueno, pues después de aquello...él se pone a pensar (...) que le hacía falta un escudero. Y entonces vuelve otra vez al pueblo y viene pensando en una persona determinada ¿eh?, que es la que le va a ayudar, que sabéis quién es.
6. Alos.: Sancho Panza (al unísono).
7. Mta.: Sancho Panza ¿eh? (...) Este fragmento, nos narra ese trocito...cuando el Quijote viene pensando...en que tiene que buscar un escudero y en la persona determinada que va a ser ese escudero.

La profesora, a través del pasaje del Quijote que se desarrolla en una venta (turno 1), intenta hacer explícitas las claves del discurso narrativo relacionado con los géneros literarios en el aula. Escenario, personajes, argumento, son pistas ofrecidas para trabajar conjuntamente en la planificación de los textos narrativos que van a construir. En los turnos 5 y 7 se centra en la creación de uno de los personajes, el escudero, alrededor del cual se construirá la historia.

En la penúltima sesión también narrativa, el título que se ofrece a los estudiantes representa la propia esencia de la historia narrativa, la aventura, entendida como la acción que los personajes despliegan en escenarios sujetos a la secuencia temporal, más o menos establecida.

Ejemplo 6-8. S4 G1 Narración: Aventuras.

Mta.: ¿? Mirad hoy vamos a/ el otro día hicisteis un texto expositivo, sobre un amor igual que el que D. Q. íeh!, sentía por Dulcinea.] Y hoy vamos a hacer... un texto narrativo. Vamos a contar algo. (...) [¿Pero de D.Q. que se puede contar?

En esta sesión, además de encadenar el contexto de trabajo anterior, compara las dos tipologías trabajadas desde el currículum, lo que es narrativo frente a lo que no lo es. No hemos querido plasmar la respuesta de los alumnos y alumnas ante una de las preguntas cuya respuesta es consabida por todos los participantes, y la profesora la utiliza para asentar el contenido de trabajo, base de la construcción conjunta de su particular narración (Bronckart, 2004), sobre las *aventuras y desventuras* de D. Quijote de la Mancha.

La práctica educativa finaliza con una sesión narrativa en la que la profesora recopila los trabajos anteriores, con temáticas, expositivas y narrativas sirven de contexto mental compartido que se acumula como experiencia en cada uno de los oyentes y escritores que han participado en la actividad. La memoria, el recuerdo construido por los integrantes del taller toma forma como *comunidad textual* que utiliza el lenguaje oral y escrito como objeto de reflexión y revisión (Olson & Torrance, 1991), progresando en su competencia escritora camino de la transformación del conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987; Wells, Chang & Blake, 1992).

Ejemplo 6-9. S6 G2 Narración: Razón.

Mta.:.....Hoy vamos a hacer el último texto que va a ser narrativo. Vamos a contar una aventura ¿eh?, que ya hemos explicado el amor de D.Q. que os había llamado la atención. La locura también. Y luego las aventuras de D.Q. también os gustaba. Por lo menos es lo que vosotros habíais dicho, lo que os había llamado la atención. Entonces hoy vamos a hacer ya, lo último ¿eh? que va a ser un texto narrativo también...y vamos a...contar una aventura (...) (mirando sus papeles). Lo tengo aquí. ¡Ah, ya! Una aventura...en la que D.Q. recupere la razón.

Que D. Quijote recupere la razón supone introducirse en la intertextualidad que supone la producción textual de la actividad del taller. Una aventura más que podría recopilar el trabajo explicativo en torno a la locura, que en el proceso de composición escrita ha llegado a convertirse en una actitud vital del personaje, enredado en variadas peripecias de lucha vital y amor incondicional, y que al recuperar la razón, pone fin a la historia generada. En el capítulo 10 dedicado a la construcción narrativa, aportamos algún ejemplo de cómo el grupo recapitula y sintetiza los contenidos tratados para “enlazar las historias que han escrito”.

Es necesario conocer las metas de docente e investigadora participante, para comprender cómo evoluciona la actividad, como secuencia comunicativa de la que no se pueden separar la forma y el contenido. Una actividad centrada en participar y reflexionar conjuntamente, en traspasar el control al aprendiz progresivamente, con la práctica reiterada y planificada. Contar con los intereses de los estudiantes desde el comienzo hasta el final de la actividad implica conscientemente a los participantes en la misma meta común de trabajo (Lacasa & Reina, 2004).

6.3 Reflexiones del capítulo.

Hemos hablado de un contexto dentro de otro contexto, no porque sean diferentes sino porque se trata de dimensiones distintas de la misma realidad que ayudan a entender y manejar su complejidad. Las aportaciones de distintas disciplinas al ámbito educativo han permitido matizar la consideración del contexto en cuanto escenario educativo, en sus aspectos físicos y organizativos hasta el contexto entendido como una realidad dinámica que se desarrolla en el tiempo a través de la interacción de mentes que comparten significados (Mercer, 2001).

Las características de nuestro taller de escritura se podrían resumir como una actividad cuyo contexto enlaza *modelos tradicionales* de programación curricular con *experiencias innovadoras situadas*, siguiendo los pasos del estudio de situaciones naturales dentro del enfoque de la psicología cultural (Rogoff et al., 2002) desde el que se explora la construcción compartida del conocimiento y la participación guiada. Desde este marco se entiende que adultos y niños, docentes y estudiantes participan conjuntamente en actividades definidas socioculturalmente.

El intento negociado de investigadora y docente de convertir en una situación comunicativa y funcional, el taller de escritura, conlleva planteamientos educativos que descansan en objetivos comunes. Por esa razón hemos detallado los pasos básicos que se han hecho explícitos en la presentación del taller a sus participantes:

- Actividad con significado compartido: contenido relacionado con actividad extraescolar.
- Búsqueda de una meta común que da sentido a la actividad: planificación escrita en grupo.
- Utilidad de diferentes modelos discursivos: expositivos y narrativos.
- Pensar en la audiencia: los compañeros y no sólo la maestra escucharán y leerán los trabajos escritos.

A partir de la *contextualización del taller* por parte de la maestra, se inicia la actividad educativa cuya reconstrucción corresponde a los siguientes capítulos.

Ilustración 6-4. Culturas y contextos en el taller de escritura.



Capítulo 7. El taller de escritura en la memoria narrativa: planificación y concienciación en la composición escrita.

La necesidad social de mejorar los resultados que indirectamente valoran la generalización de la alfabetización a situaciones cotidianas, más allá de lo académico, crece en importancia a nivel internacional, en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), en los últimos años. Esta demanda enlaza de alguna manera con nuestra propuesta de mejora de la práctica educativa en situaciones concretas de aula. Para nosotros, como venimos insistiendo, la clave está en contextualizar de manera significativa la realidad que se quiere transformar, desde el manejo de sus participantes. Por ello este capítulo es un planteamiento que intenta responder a la siguiente pregunta, *¿Reflexionar con los demás sobre la propia actividad de composición escrita puede ayudar a enriquecerla?*

En el capítulo sobre Alfabetización, se ha realizado un recorrido histórico para encuadrar las aportaciones de la investigación al ámbito educativo. Nuestra apuesta en el taller enlaza con los criterios de toma de conciencia necesaria en los procesos de aprendizaje mediados por el lenguaje oral y escrito que se convierten en el propio proceso de composición escrita, en objeto e instrumento de aprendizaje (Gee, 1991; Street, 1998). El aprendizaje de la escritura supone comprender y utilizar la diversidad de las funciones de la lengua escrita (Vilà, 1989), por ello entendemos que al introducir aspectos comunicativos en el taller de escritura, situaciones como *“dialogar para relatar y dialogar para conocer”* (Saló, 2006), se facilita la construcción de textos escritos diferentes, con usos específicos, a través de la *“conciencia metalingüística”* (Casaseca, 2004; Garton, 1992/1994) que supone la escritura.

Siguiendo nuestro modelo metodológico de aproximación a situaciones naturales, la narración de la secuencia didáctica del taller nos permitirá acceder a los procesos sociocognitivos implicados en la producción de textos narrativos y expositivos a través del planteamiento instructivo de *planificación, textualización y revisión* para la composición escrita.

“Escribir exige un ejercicio constante de planificaciones y revisiones en grupo, sin presiones de valoraciones negativas....escribir tiene que ver con la necesidad de mirar y entender la realidad, de organizarla y darle sentido; es decir, con a necesidad de entenderse y darse sentido a uno mismo.” (Casaseca, 2004, p. 21)

Nos preguntaremos si se ofrece en el marco escolar la secuencia necesaria para que alumnos y alumnas tomen conciencia del desarrollo y producto de lo que escriben y de su transformación; una búsqueda del sentido propio y del mundo como se recoge en la cita

Antes de responder, apuntaremos algunas cuestiones a tener en cuenta. De forma más habitual que lo deseable, lo que plantean los docentes exige una respuesta ideal que no se ajusta a lo que entienden los estudiantes, con lo que se complica compartir el discurso escolar (Edwards & Mercer, 1987; Newman, Griffin & Cole, 1989) pero los “malentendidos” forman también parte del contexto mental dinámico que van construyendo los participantes, contaremos como superan sus dificultades.

Relacionado con las complicaciones que pueden aparecer en las situaciones de composición escrita, la familiaridad y frecuencia con que se plantean determinados tipos de textos a lo largo del currículum escolar (descriptivos y narrativos), sobre los textos expositivos puede influir en la dificultad que los alumnos y alumnas encuentran en ellos. Si además nos detenemos en los procesos evaluativos, comprobamos que no se ajustan a la necesidad de revisión inherente a la composición escrita.

7.1 Entre la tradición y la innovación: Planificación en el taller de escritura.

En nuestro taller de escritura, enmarcado en la programación curricular de la LOGSE (1990), las inquietudes de los profesionales docentes e investigadores introducen en la práctica de la actividad educativa, elementos teóricos y metodológicos que actualizan los resultados empíricos de nuestro estudio, totalmente contextualizado en los cambios normativos que ha supuesto la LOE (2006), de la mano de la investigación educativa.

Por una parte, la consideración de *actividad comunicativa* y no sólo como exigencia curricular, lleva a todos los participantes a compartir unas metas que darán sentido a su actividad y a planificar la composición escrita desde el convencimiento de un aprendizaje significativo que se apoya en actividades motivadoras (Del-Río & Lacasa, 1995; Schneuwly, 1992) que conformarán el discurso interactivo. Por otra parte, la reticencia que todavía existe a utilizar metodología de trabajo en grupo en la escuela, supone un reto más para nuestra investigación,

con la que aportar propuestas reales de *trabajo colaborativo* para prácticas de aula similares, que a su vez permitan nuevas reflexiones de práctica profesional al servicio de la mejora educativa.

El taller de escritura programado para trabajar el modelo experto más representativo de la literatura española, del que mostramos una la portada que data de 1605, abre un camino de *transformación*, en el que se apuesta por el afianzamiento de la competencia escritora a través de *procesos metadiscursivos* documentados en el capítulo 3, en el apartado sobre los nuevos planteamientos en la enseñanza de la lengua.

Ilustración 7-1. Portada de la obra utilizada como modelo experto en la composición escrita.



Si queremos seguir utilizando modelos literarios en la instrucción escrita será necesario acercarlos a los alumnos y alumnas de manera significativa. Siempre existen posibilidades de enlazar el trabajo experto con experiencias previas de los estudiantes, nuestro taller es un modesto ejemplo.

7.1.1 La planificación en la escritura: qué escribir y cómo hacerlo.

Nuestra propuesta de taller parte de un enfoque cognitivo sobre los procesos de composición escrita, para enlazar con los más recientes planteamientos socioculturales sobre prácticas sociales para aprender a elaborar textos escritos.

¿Por qué planificar para escribir? Desde el grupo de investigación se venía trabajando la composición escrita de forma similar a la resolución de problemas que proponen los *modelos cognitivos* como los de Bereiter y Scardamalia (1987). Se contempla la escritura como un problema retórico cuya solución consiste en la puesta en marcha de una serie de procesos de pensamiento. Cómo los escritores actúan en esos procesos es una de las incógnitas que los investigadores seguimos intentando responder. Los procedimientos iniciales consistían en que el sujeto verbalizara todo lo que hacía y pensaba mientras realizaba la tarea de composición escrita. Una vez transcritos los registros de pensamiento en voz alta se analizaban deductivamente.

Sin embargo al tener en cuenta el carácter social de la escritura en el contexto natural en que tiene lugar, el aula, se propuso la posibilidad de trabajar en pequeños grupos para poder acceder a su conversación y desde ésta a los *procesos sociocognitivos* en los que se implican los estudiantes planificando su composición escrita. De esta forma pretendemos aproximarnos a las representaciones de los participantes en su construcción discursiva, más allá de una consideración tradicional como receptores de instrucciones experimentales. Nos interesa captar su actividad en el contexto real, con sus dificultades y su interpretación de la misma.

Nos acercaremos a los tipos de textos narrativos y expositivos desde la construcción de la práctica escolar llevada a cabo en su discurso (Edwards, 1996).

Ilustración 7-2. Proceso sociocognitivo de composición escrita.



Como recoge el esquema anterior, el procedimiento tradicional de aprendizaje de composición escrita comienza con la preparación de la tarea, continúa con la escritura organizada del texto y finaliza con la revisión del proceso y el producto final. Se puede hablar de fases conectadas entre sí que permiten progresar en ambas direcciones durante todo el proceso a través de la reformulación de la estructura y del contenido de elaboración de textos escritos (Camps & Dolz, 1996; Camps & Milian, 2000; Cassany, 1999).

Cuando nos paramos a pensar qué queremos decir y cómo lo vamos a decir estamos ante un proceso de planificación en el que tomaremos decisiones sobre los objetivos de nuestro texto, sus ideas principales y sobre su organización. En una situación de instrucción escolar el docente establece un diálogo con sus alumnos y alumnas en el que trata de transmitir el aspecto pragmático de la composición escrita necesario para establecer una conciencia del mismo. Anticipar y explicitar qué se va a escribir, por qué, para qué y para quién proporciona información acerca del *contenido del mensaje, el sentido y la finalidad de la actividad y la audiencia del discurso escrito* (Lacasa & Reina, 2004). El docente tiene en sus manos que la reflexión sobre el proceso de composición escrita se convierta en una actividad significativa durante todo el proceso.

7.2 Fases en el trabajo del taller: planificación y elaboración de narraciones y exposiciones en el tiempo.

Trataremos de ejemplificar paso a paso el esquema que siguen el desarrollo de las sesiones educativas, tal y como ocurrieron. Podíamos titularlo: *Las sesiones del Taller de escritura en la memoria narrativa*.

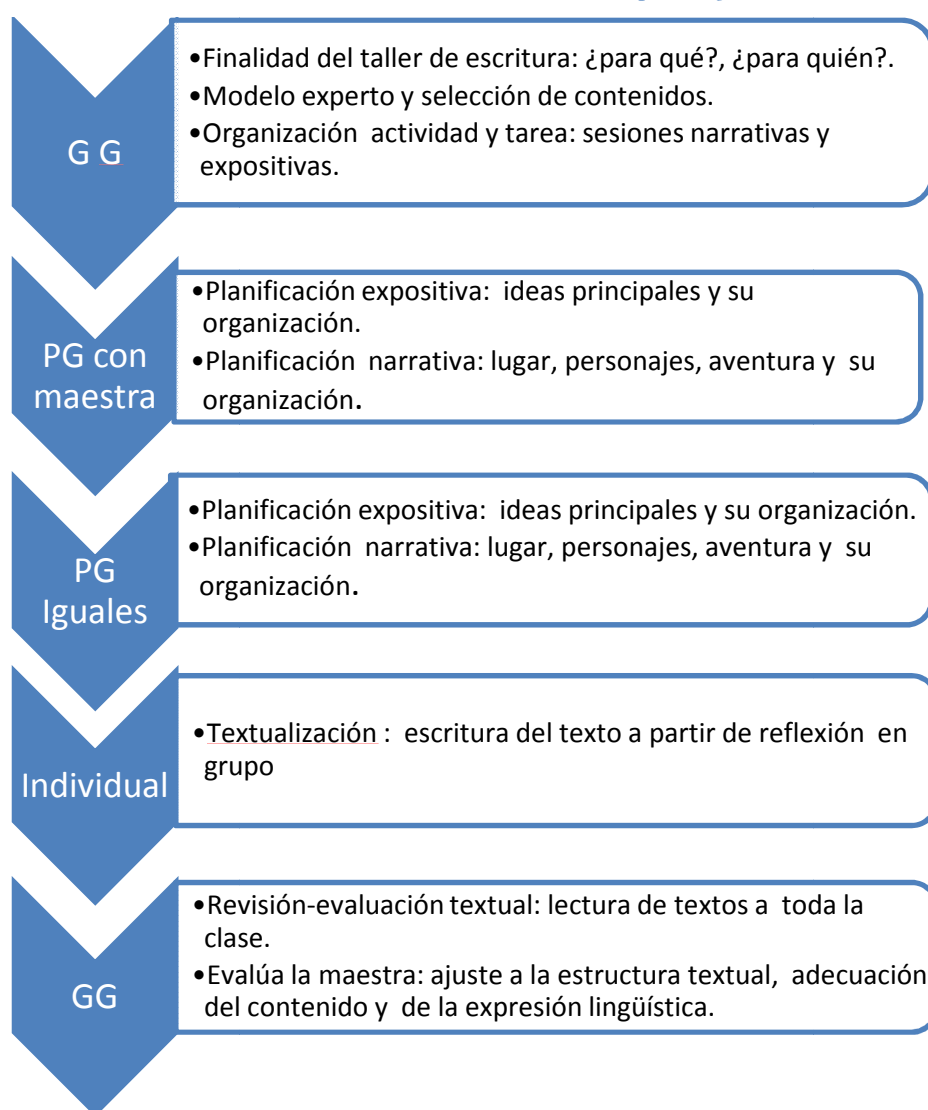
En la línea de los trabajos que incluyen una nueva concepción de escritura como toma de conciencia de las diferencias pragmáticas, discursivas y gramaticales en distintas prácticas de escritura, hasta la escritura como competencia de aprendizaje (Álvarez Álvarez, Villardón, & Yániz, 2008), apostamos por una progresión en la adquisición de la madurez escritora con los procesos de planificación y ejercicio reflexivo sobre lo que se intenta escribir, al dar un paso más allá de la propia experiencia, *descontextualizando los significados*, para dotarles de un nuevo sentido. El adulto, en este caso la maestra que presenta el Quijote como modelo experto a imitar, tiene un papel mediador cuando ayuda al aprendiz en su progresivo control cognitivo sobre los procesos. A medida que sus estrategias para *organizar la información* y *revisar* o reestructurar los significados, en función de la finalidad y estructura del texto, ganen en competencia, podremos hablar de la transformación del conocimiento de la que hablan (Scardamalia & Bereiter, 1992), por parte de los alumnos y alumnas.

Como actividad educativa global, se da una estructura invariante a lo largo de las seis sesiones del taller, idéntica para cada tipo de texto (como explicamos en el punto 5.4.1 del capítulo de metodología):

- *Introducción a la actividad*: en la que la docente se dirige a toda la clase (GG). Presenta la organización y contenidos de forma general en la primera sesión, y en particular en cada sesión cuando se lleva a cabo.
- *Desarrollo*: consiste en la planificación en pequeños grupos (PG) de trabajo y textualización individual, con instrucciones específicas para cada tipo de texto.
- *Conclusión*: se identifica con la evaluación-revisión de la composición escrita, al final de cada sesión. Como en la introducción, el trabajo se realiza con toda la clase (GG).

En el esquema que presentamos a continuación se detalla la Organización Didáctica que se mantuvo en cada una de las seis sesiones educativas. En cada nueva sesión no se repite el mismo discurso, de la sesión anterior, sino que se retoma como recuerdo compartido y comprometido del trabajo de aula. Evidentemente, en cada sesión se elaboran los textos que corresponden a la programación preestablecida que presentamos en como contexto de trabajo en la parte metodológica (apartado 5.2.1).

Ilustración 7-3. Fases del taller de elaboración de textos expositivos y narrativos.

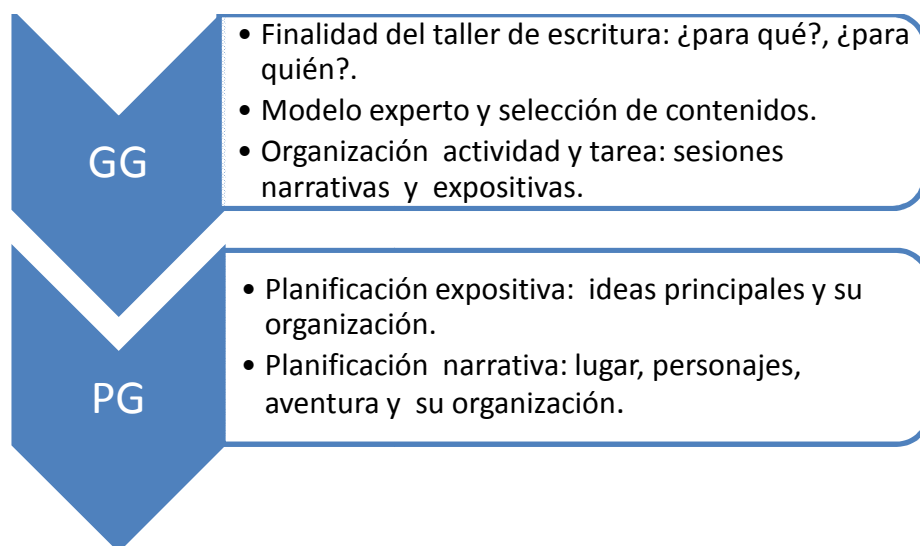


Asociado a la actividad de un taller está la práctica o entrenamiento del objeto que lo ha generado, en nuestro caso, la escritura de determinados tipos de texto o géneros textuales, dentro del currículum escolar. Se supone que la práctica reiterada de actividades complejas conlleva su progresivo aprendizaje, el desarrollo de la competencia necesaria por parte de los aprendices. En nuestro caso, se han dedicado varias sesiones al mismo formato textual. Tres sesiones de elaboración de textos expositivos y tres de textos narrativos.

7.2.1 Procedimiento didáctico: instrucciones y tareas para la planificación textual.

La introducción a la actividad global implica por parte de la profesora un discurso explícito relacionado con la organización de todas y cada una de las sesiones. Tanto a nivel didáctico como de organización social se especifica la evolución de la actividad y tareas a realizar. En el capítulo 6 hemos tratado este momento de las sesiones relacionado con la introducción de cambios sustanciales en la instrucción que aportan elementos de enlace con experiencias significativas. Para no olvidar la continuidad existente entre la presentación de la actividad y la fase de trabajo de planificación en grupo, las presentamos juntas en la parte del esquema que aparece a continuación.

Ilustración 7-4. Desarrollo de la organización didáctica del taller: Planificación



Comprobamos que organización didáctica y social se unen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a su finalidad educativa ¿Qué tenemos que hacer-escribir? y ¿Cómo podemos hacer-escribir? Acudiremos a los datos narrativos para captar lo ocurrido en la actividad de composición escrita.

Planificamos juntos, escribimos solos y lo presentamos a nuestra audiencia.

Ejemplo 7-1. S1 G1 Exposición: Actitud.

Maestra: (Da un par de palmadas) pues ahora, viene ya..., >por favor>, (...) viene ya otra parte del trabajo (...) (Se dirige a la pizarra. Murmullo de alumnos). Que voy a poner en la pizarra !hmm! (...) <¿? ¿Tenemos tiempo?> (pregunta al equipo de investigación). >Tenemos que explicar dos cosas>, (...) explicar (...). Cuando hablamos de explicar, eh, recordad lo del verbo explicativo. (...) Vamos a explicar dos cosas (...), las voy a escribir aquí y luego ya os doy instrucciones y ya cada grupo empieza a trabajar y hoy me voy a unir a un grupo y otro día me voy a unir a otro, ¿eh?

La maestra esboza de forma general la organización del trabajo, tanto en la forma o procedimiento para realizar la tarea como en la distribución de los estudiantes en pequeños grupos, en los que la docente participará alternativamente. Apunta en la pizarra las instrucciones de forma que sean accesibles a todos en cualquier momento.

Ilustración 7-5. La docente explicita de forma oral y escrita la organización del taller.



En la actividad de aula han realizado un trabajo previo, “*información dada*” (Edwards & Mercer, 1994), a la que se hace referencia a través de la frase de la maestra “*..viene ya otra parte del trabajo*”, en el que se ha generado un contexto mental compartido con las vivencias extraescolares y las reiteradas explicaciones teóricas de la maestra sobre el procedimiento de composición escrita de los géneros textuales. Recordamos que esa preparación tiene que ver con el propósito del taller, la búsqueda de elementos significativos para el aprendizaje y la

necesidad de hacer explícito tanto el contenido como los pasos a seguir en el proceso de producción escrita.

Ejemplo 7-2. S1 G2 Exposición: Actitud.

1. Maestra: ...para que recordemos un poco (...) ¿eh?, qué actitud tiene D. Q. ante la vida y qué actitud tiene Sancho. ¿Cómo lo vamos a hacer? Mirad, en primer lugar, lo que vais a sacar unas notas comunes (...) en el grupo (...) ¿eh?, os vais a poner de acuerdo y vais sacando notas características de D.Q. y unas notas características de Sancho. Cuando tengáis esas notas (...), en el grupo, (...) cada uno !hum!, poniendo esas notas en el encabezamiento y teniéndolo como modelo va a hacer una exposición, va a explicar en qué consiste esta actitud de Don Quijote. Pero siguiendo el orden ¿eh?, en el que habéis puesto las ideas, ¿de acuerdo? < ¿Es fácil o no? (...) ¿Vamos a empezar por D.Q.? >. //
2. P.L.: Y si quieren lo pueden comparar.
3. Mta.: Sí, luego se puede comparar. Mirad, al final... vamos a leer algunos textos. (...) Antes de >irnos>, antes de irnos, vamos a leer algunos textos. Tienen que quedar acabados porque se van a recoger. (...) Así que vamos a no entretenernos y empezar a trabajar.

La invitación de la maestra (turno 1), “*para que recordemos un poco*”, prepara una situación mental que van a compartir alumnos y alumnas en el trabajo que se perfila para la elaboración de textos expositivos. La planificación textual se resume en una puesta en común de ideas o “*notas características*” que los miembros de cada grupo tienen que aportar puesto que servirá para estructurar el texto “*siguiendo el orden*”, cuando lo elaboren de forma individual. El procedimiento a seguir se refleja en un esquema como meta común de trabajo.

Como investigadora participante en el taller, Pilar apunta (turno 2) una idea que puede aportar creatividad al texto expositivo y a la vez un texto más elaborado al tener que expresar sus ideas de forma comparativa. Sin embargo la maestra, aunque repite al grupo la idea no reflexiona sobre sus posibilidades, en su lugar explica rápidamente la parte final de la tarea que consistirá en mostrar el texto elaborado al resto de los compañeros, una función comunicativa que tiene en cuenta a la audiencia. De esta manera, el final de cada sesión se convierte en una evaluación que recuerda al prototipo de intervención asimétrica de los docentes en las estructuras IRE (Cazden, 1988), frente a la *revisión sistemática* como se entiende dentro de un proceso metacognitivo de composición escrita (Camps & Dolz, 1996; Camps & Milian, 2000; Cassany, 1999).

¿Es consciente el grupo de la fase de planificación? Veremos por sus verbalizaciones los dos planos que entienden en el proceso de composición. Por una parte, se organizan asumiendo distintos papeles para tomar decisiones sobre el procedimiento y el contenido que todo el grupo asumirá. Por otra parte, discutiendo en grupo los contenidos.

Organización del grupo para planificar el texto:

Ejemplo 7-3. S1 G1 Exposición: Actitud.

1. Rafa: O sea yo, yo jefe, yo.
2. Javi: yo jefe y ella ¿? (mira a Soraya.).
3. Rafa: yo jefe (Señalando a Javi, le da con el bolígrafo).
4. Soraya: 1000h...i ¿? Es jefe mío (señalando a Javi).
5. Fco.: Yo soy el jefe y tú la secretaria (mirando a Soraya).
6. Sora: yo soy subjefa.
7. Rafa: No, tú eres portavoz, yo soy jefe. (...)
8. Javi: Venga tú escribes.
9. Sora.: Yo no escribo.
10. Javi: ¡Tú escribes!
11. Fco.: Las nenas son las secretarias porque siempre son mujeres. Ahora los nenes, >quien quiera ser jefe>, en el patio me espera.

En la fase de planificación, el discurso llevado a cabo por los participantes tiene una dimensión social inherente a la interacción comunicativa. Este aspecto formará parte del procedimiento de trabajo por el que empiezan los estudiantes como se ve en la secuencia de diálogo completa (del 1 hasta el 11), en la que se distribuyen los diferentes roles que asumirán a lo largo del taller, inseparables como ya he dicho, del manejo de los contenidos que tratarán en grupo, unas veces en situaciones de conflicto y otras de consenso.

En el turno número 11, la organización del grupo refleja la influencia social en la diferencia de género entre chicos y chicas que se pone de manifiesto en el contexto de construcción textual del aula, pero que en esta investigación no vamos a profundizar.

Planificación y conflicto:

Ejemplo 7-4. S1 G1 Exposición: Actitud.

1. Mª C.: Que no se pone a pensar, que no se pone a pensar si eran molinos o eran...
2. Sora.: ¿? Era obstinado, era obstinado. (Rafa le da en la cabeza jugando). (Pronuncian ostinado hasta que la maestra les corrige más adelante).
3. Mª C.: ¡Ea!, que no era reflexivo.
4. Sora.: Era obstinado que no pensaba las cosas.
5. Rafa: Era, era ¿?. (hace gestos con la cara y se ríe). (Todos en el grupo tratan de decir correctamente la palabra "obstinado" y su significado).
6. --: ¿Qué significa?
7. Sora.: Que no era reflexivo, ¿no?

8. Rafa: Eso es renegado, eso es como... ¿? eso es que... eso es el respeto hacia uno mismo porque si tú dices ¿?, y si vas por ello y no te importa lo que... * (La mta. vuelve a sentarse con ellos. 17:02).
9. Javi: ¿Pongo que era cabezón?
10. Sora: Era obstinado.
11. Javi: ¿Y cabezón?
12. Sora: Porque se obstinaba por una cosa.

En ocasiones el grupo no se pone de acuerdo en algún significado y sencillamente se resuelve por el papel predominante de alguno de sus miembros, en este caso de la secretaria. A partir de las aportaciones de M^a C. en el turno 1 y 3, Sora no atiende a más razones que el significado que ha elegido desde el principio (turnos 2, 4 y 10).

Planificando en busca de un consenso:

Ejemplo 7-5. S4 G2 Narración: Aventuras.

1. Agus.: a ésta le ha dao hoy por las cataratas del....del Niágara.
2. Jose: ¿yo?...submarinos (...) submarinismo (entre risas).
3. M^a L.: ¿en dónde?, en.....en Portaventura.
4. Jose: no.
5. M^a L.: ¡venga!, en Eurodisney. (...) ¡venga, pónlo una!
6. Jose: venga, pues yo qué sé, en Portaventura o en algún lao.
7. M^a L.: ¿? en Barcelona.
8. Jose: en la playa. (...)
9. M^a L.: <en la playa>.
10. Jose: >pero vamos a poner algo, ¿no?>.
11. M^a L.: en la playa, en la playa.
12. Jose: venga, en la pla/ > ¡O en la nieve!>
13. Agus.: <en la playa... ¿? <.
14. Lore: mejor en la playa.

Para no alargar el ejemplo, hemos reflejado los turnos de la conversación que hacen referencia a la tarea en la que los miembros del grupo con un papel más activo acaban consensuando el lugar donde se va a desarrollar la aventura. En los turnos, 8, 9 y 11, se decide por parte de Jose y M^a L., el lugar que aparentemente consensuado por el grupo, finalmente servirá de decorado para la historia. Son los dos miembros con más peso dentro del grupo junto con Agustín. A pesar de los variados lugares que se han barajado, desde las cataratas hasta Port Aventura (turnos 1, 3, 5 y 7), la *playa* propuesta por Jose (turno 8) y confirmada con la repetición de M^a L. (turnos 9 y 11), pasa a ser la primera y única alternativa.

Planificación discursiva y textual

El texto como producto escrito, refleja la elaboración textual de planificación y la negociación del grupo. A continuación presentamos toda una muestra del diálogo hablado y escrito en torno al contenido de la primera sesión de trabajo.

Ilustración 7-6. Proceso y producto de la planificación discursiva y textual.

EXPRESIÓN ESCRITA GRUPO 1

- Actitud de Sancho y Don Quijote ante la vida

- Loco, ~~imaginativo~~ (demasiado), ~~valiente~~, ~~fiel a sus ideas y sentimientos~~, se dejaba influenciar por los libros, ~~amable~~, ~~admirado~~, culto, obstinado, ~~sereno~~, ~~espíritu aventurero~~.

Siempre tenía que llevar la razón.

Fiel lo escribis

Valiente, (~~fiel a sus ideas y sentimientos~~, si)

Fiel a sus ideas y sentimientos

Eduardo

Amable

Culto

(Decía la verdad)

Defendía en la creía.

Imaginativo

Viajero

Espíritu aventurero

Se dejó influenciar por los libros

Loco

- Realista, ~~serio~~; le daba igual lo que le pasara Don Quijote, pero se preocupaba de que no se lastimara, simpática, noble, ~~bel~~, ~~fel~~, ingenio, confiado, ~~complicado~~, inculto.

Simpático

Noble

Real

Fiel

Realista

Se preocupaba por los demás.

Complicado

Serio

Confiado

Ingenio

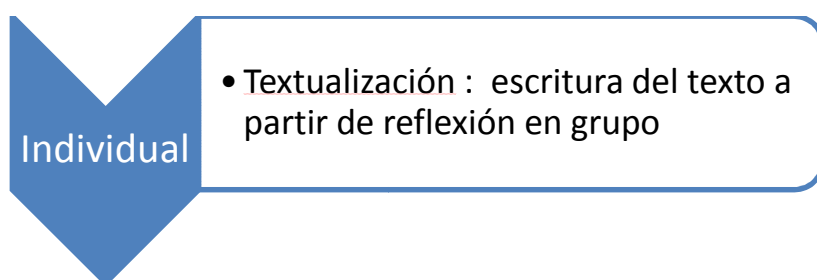
Inculto

Como dejó claro la maestra en sus instrucciones “poniendo esas notas en el encabezamiento” (turno 1, S1 G2 Exposición: Actitud), Javi ha escrito en su hoja todas las ideas del grupo, primero sobre D. Quijote y luego sobre Sancho. El paso siguiente en el que han ordenado las características de los personajes, se refleja en la forma de tachar las ideas que se van ordenando (rodeado con elipse) y distribuyendo en dos columnas, una para las notas positivas, otra para las negativas. Con el término “obstinado” que les creaba dificultad, no lo incluye en ninguno de los listados pero apunta su definición discutida en grupo y comentado con la maestra, “siempre tenía que llevar la razón” (enmarcado en rectángulo). El texto individual a partir de este esquema común, se comentará en la fase de textualización.

7.2.2 Textualización.

Esta es la fase de desarrollo de la sesión educativa que coincide con el trabajo individual de los estudiantes que previamente han hablado y pensado en grupo. Aunque el texto lo escriben individualmente, no se impide la comunicación entre los miembros del grupo. Es más, les sirve de espejo de actuación, para revisar a la vez que escriben, que las decisiones tomadas en grupo las plasman en el papel. Lo más evidente son las vueltas y paso de unas manos a otras del esquema común que han elaborado, redactado por la persona del grupo que ha actuado de secretario o secretaria y en el que están recogidos los puntos a desarrollar.

Ilustración 7-7. Desarrollo de la organización didáctica del taller: Textualización.



En el siguiente fragmento de conversación veremos cómo elaboran el texto paso a paso, en este caso el grupo trabajaba en presencia de la maestra.

Ejemplo 7-6. S6 G2 Narración: Razón.

1. Agus: ¿? Venga, lo voy dictando.
2. Mta.: ¿La vas dictando y la vas escribiendo?, ¿o no sería mejor que la dictara ella que entiende la letra?, ¿o no?
3. Agus: Sí.
4. Mta.: Y ya las vas escribiendo.
5. Mª L: Y yo también las copio.

6. Mta.: Os las [dicto yo. ¿Os las dicto yo?
7. M^a L.: Entonces sigo aquí]. Entonces sigo aquí, [y no hace falta
8. Mta.: Sigues ahí], venga, ya está.
9. M^a L.: El primero...la año/año/
10. Mta.: Pero ya ligeritos ¿eh?
11. Mta.: Añoraba...
12. Jose: [Clase de aventura.
13. Lore: Noo], clase de aventura.
14. M^a L.: Clase ave/, eso, clase de aventura: Ve a su madre...
15. Jose: >Venga<
16. M^a L.: En un sueño, coma, recupera la razón.
17. Mta.: Pero luego el título...no tiene que ver con eso ¿eh?
18. M^a L.: El título el que quiera
19. Mta.: Yo creo que eso ya está, ya [cada uno puede hacerlo.
20. M^a L.: Puntos más] puntos más importantes (Jose empieza a bromear pero M^a Luisa no le hace caso, sigue dictando). El primero: añora a su madre, itúl, añora a su madre mucho.
21. Jose: Primero.
22. M^a L.: Añoraba a su madre mucho.(...) (repite mientras siguen las bromas) * (M^a Luisa dicta los puntos más importantes y los demás copian). (...)
23. Agus: Yo voy a ponerle al título: *Granados ¿?* (bromean). (...)
24. Jose: ¿Ya las has hecho tú? "El Sueño" yo también voy a poner ¿? (siguen bromeando) (...)
25. Agus: Que se murió su madre... ¿no? (...) ¿Eh? (...) Ya he puesto tres ideas ¿? (...)
26. Lore: Es una narración ¿no?
27. Jose: Sí.
28. Agus: ¿Puede haber diálogo? (Jose le responde pero apenas se le entiende, parece que el no utiliza diálogo).
29. Jose: ¡Cucha!, ya he puesto dos/tres ideas en dos renglones.

En el turno 1, Agustín actúa como secretario en funciones para dictar los puntos del esquema común, aunque la maestra reorienta hacia M^a L. dicho cometido, y entre el turno 9 y 14 empieza a dictar a sus compañeros a la vez que es ayudada por Jose (turno 12), para que empiece con la pista acerca del tipo de texto que trabajan, "*clase de aventura*".

El recordatorio del título por parte de la maestra en el turno 17, supone una aclaración para diferenciar el contenido de esta última sesión en el que el contenido que se trabaja es "Don Quijote recupera la razón", y el título personalizado que cada participante del grupo tiene que conseguir elaborar o crear.

Tras la intervención de la maestra, M^a L. reorganiza su dictado en el turno 20, puesto que la secuencia de los pasos que han trabajado en las sesiones narrativas, empezaba por identificar la clase de aventura y pensar en los puntos más importantes. Es curioso como en la última sesión, todavía tienen que asegurarse de trabajar en el modelo textual de referencia, cuando en

los turnos 26 y 28 se preguntan si están ante un formato narrativo y si en él cabe el diálogo. Prosiguen intercambiando información de su proceso de reconstrucción personal de las ideas trabajadas en grupo.

Ejemplo 7-7. S1 G2 Exposición: Actitud.

1. Mta.: cuando acabéis de ordenar... entonces cada uno... copia las ideas y cada uno ya empieza a elaborar su... (...) su texto.
2. Agustín: pero separao ¿no?
3. Mta.: Eso está acabao de ordenar también.
4. Agustín: Separaos ya, ¿no? ¿? Uno lo de D. Quijote y otro...
5. Mta.: ¡Claro!, pero os cabe todo en el mismo folio.
6. P.L.: Pero no..., ¡ah!, como queráis vosotros.
7. Mta.: O si lo queréis poner junto, pero yo creo es mejor separado, ¿no? (...) 16:24 O sea, en el mismo texto, pero primero D. Quijote y después Sancho.
8. Agustín: Pero en otro folio ¿ya?
9. Mta.: En el mismo folio. (...)
10. M^a L.: en el mis/ no a mi no me va a coger.
11. Mta.: Bueno, si no te cabe, coges otro.
12. M^a L.: no lo sé ¿? (parece que contesta a Jose).
13. Lucía: pero cómo...
14. Lorena: cuando lo tengas todo ordenado verás cómo te va a coger.
15. Lucía: ¿Pero cómo... empezamos?, ¿cómo empezamos?
16. Lorena: tu pones: >Don Quijote >.
17. Agustín: pero el texto es separao, por separao. (insiste con su pregunta a la maestra).
18. Maestra: folios distintos.
19. Jose: ¿? <que hay que haceeer <
20. M^a L.: ahora hay que ponerlo.
21. Lucía: ¿Todo eso?
22. M^a L.: ¿? desarrollándolo como si fuesen las ideas principales ahora las desarrollas. (Jose y Agustín continúan con su canción y bromeando).

En este ejemplo perteneciente a la primera sesión de trabajo expositivo, la maestra describe con claridad el paso de la fase de trabajo conjunto a la fase individual (turno 1), que supone una repetición de la presentación de la actividad al inicio de la sesión. Ordenar las ideas aportadas por el grupo será la última tarea que da paso a la elaboración personal.

El procedimiento genera dudas, no sólo formales (turnos 4, 13, 15 y 19) en cuanto a la posibilidad de generar dos textos, uno para cada personaje, ante lo cual, la profesora tiene clara la separación a pesar de que la investigadora participante da a entender que se pueden integrar en un mismo texto (turno 6), como en explicamos en otro lugar. La integración de ambos personajes podía dar lugar a una elaboración más compleja de la exposición, que quizá la docente no ha querido introducir para no complicar más la tarea. De hecho se suceden las

preguntas dirigidas a cómo empezar la fase individual que M^a L. aclara a su compañera en los turnos 20 y 22.

El producto escrito

Volcar el pensamiento sobre el papel requiere un esfuerzo personal fruto de un trabajo “*situado*” podríamos decir. El proceso de composición escrita planificado en una situación comunicativa en la que se han logrado hacer explícitas las finalidades que sus participantes han negociado y compartido quedan expresadas en el discurso escrito.

En el texto de uno de los alumnos que aportamos seguidamente, se puede comprobar el desarrollo del proceso en el que en grupo planifica la “*invención de una aventura en la que D. Quijote recupera la razón*”, aportando ideas sobre el contenido de la historia (rodeado por la elipse), organizando numéricamente, del 1 al 5, la secuencia narrativa y buscando un título representativo “*D. Quijote se pone cuerdo*”.

Ilustración 7-8. Proceso y producto escrito de una sesión. S6 G1 Narración: Razón.

Expresión Escrita:

Imbenta una aventura donde D. Quijote recupere la razón:

Ideas:

- 1.- Dulcinea se enamora y casa con otro.
- 2.- D. Quijote le da un ataque de celos.
- 5.- Intenta suicidarse.
- 4.- Dulcinea no le perdona.
- 3.- D. Quijote mata al marido

Don Quijote se pone cuerdo:

• Don Quijote entro en la taberna "El Molino", y vio a Dulcinea con Sir Lanzerote que estaba besando en la mejilla y en la mano, D. Quijote que era celoso le reto a un duelo; en el duelo le mata y Dulcinea no se lo perdonaría jamas. Quiso suicidarse para demostrarle su amor, pero, no le hacia caso ni a la de tres. Todos los intentos fueron en vano pero, en uno de ellos, se coloco la cabeza en el espaldar de una silla y dijo:

-¡leche! ¡Que me voy a esnuar?

Entonces, entro dulcinea y dijo:

-¡vot! Don Quijote, he averiguado que me amas de verdad! ¡te quiero!

De repente entro el médico y el psicólogo y dijeron ambos:

-¡Dios mio, está cuerdo, es un milagro...!

Enterraron a Sir Lanzerote en el monasterio de "Sibos", ese de los cantos gregorianos. Quijote el Cuervo, que es cómo lo conocian en todo el pueblo, hizo un juramento que decia que no volvería a matar o dañar a nadie del pueblo. Todos fueron felices y comieron en el "Mac Donalds".

Si nos fijamos en el contenido narrativo, se da el orden establecido en el grupo agolpado en el primer párrafo. A partir del cumplimiento de lo acordado extiende su discurso añadiendo diálogo y detalles de humor que finalizan con la expresión típica de los cuentos, actualizada, "...todos fueron felices y comieron en el Mc Donalds".

Aportamos otro texto realizado en la misma sesión, en el grupo en el que estaba presente la maestra, que también refleja el proceso de composición iniciado a partir del esquema común realizado en grupo.

Ilustración 7-9. Proceso y producto escrito de una sesión. S6 G2 Narración: Razón.

EXPRESIÓN ESCRITA.

Inventa una aventura en la que Don Quijote recupera su razón.

Clase de aventura: ve a su madre en un sueño (recupera su razón)

Puntos + importantes

- ~~Recuerda~~ recordaba a su madre mucho
- + Recuerda con frecuencia a su madre.
- Le gustaría verla de nuevo.
- Tiene un presentimiento
- Estaba cansado por que venía de la playa con Dulcinea, después de 2 semanas.
- Empezaron a ocurrir cosas paranormales en su casa (Ejemplos)
- Se hecha a dormir cansado y asustado
- Se le aparece su madre en un sueño
- Empezó a darse cuenta de su locura al recordar que siempre ha oído que había habido gente que se reía y siempre le decían que eso no era lo que él veía.

SU RECUPERACIÓN

- Don Quijote después de la muerte de su madre, la amó mucho, y la recordaba con frecuencia y le gustaría verla de nuevo. tenía un gran presentimiento con su madre. Estaba cansado por que venía de la playa con Dulcinea, después de dos largas semanas de vacaciones. Cuando entró en su casa, empezaron a ocurrir cosas bastante extravagantes y paranormales, como oír voces o caerse cosas al suelo como vasos etc... Después de esto se acostó cansado y muy asustado pero aún así pudo dormir, cuando estaba dormido se le apareció en un sueño y le dijo que habría los ojos ante la vida y que tenía que ver la realidad. Como se levanta y empezó a darse cuenta de su locura al recordar que siempre que había habido gente que se reía y siempre le decía que eso no era lo que él veía en realidad.

En este ejemplo, quien escribe copia directamente los puntos importantes a narrar en el orden que la secretaria de grupo ha dictado (rodeado por recuadro). En el texto van apareciendo las ideas ordenadas, en este caso son más numerosas y extensas que las aportadas en el grupo 1, por lo que poco más añade en la historia individual. Lo que sí hacen en este grupo, es incluir un enlace con historias anteriores *“estaba cansado porque venía de la playa con Dulcinea, después de dos largas semanas de vacaciones”* (frase enmarcada con rectángulo). En la cuarta sesión del taller, el contenido se relacionaba con las aventuras de D. Quijote y el grupo eligió como escenario la playa. Se trata de una demostración más de del taller como proceso de contextualización compartida (Edwards & Mercer, 1987), o construcción conjunta (Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

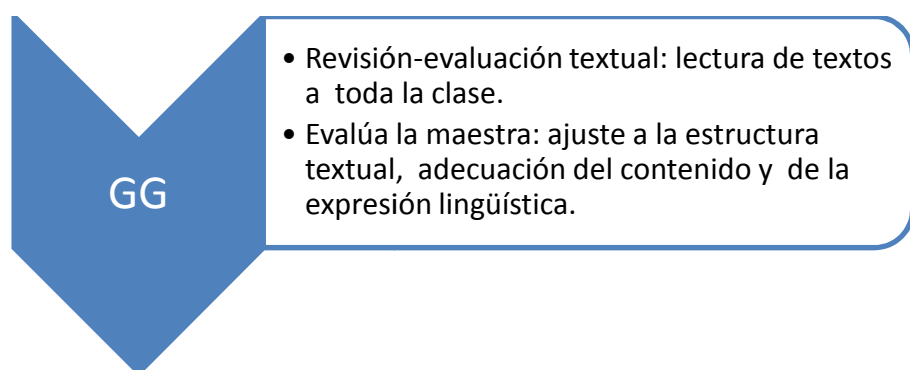
Pensamos que en esta fase de textualización es importante contar con la guía que han supuesto los demás participantes en la reconstrucción consciente de la historia, contada paso a paso.

Como respuesta a la pregunta que nos hacíamos en la introducción, hemos comprobado cómo la reflexión metacognitiva previa del grupo aporta elementos que pueden enriquecer la composición individual.

7.2.3 Revisión: de la reformulación a la evaluación compartida.

Los estudios centrados en la interacción conversacional asimétrica, en la que la evaluación del profesor se encuadra en la tradicional estructura “IRE” (Cazden, 1988), y en la llamada “reformulación” (Wells, 1993), durante la conversación de aula, reflejan una realidad que necesita avanzar hacia la reflexión metacognitiva cuando se trata de manejar contenido escrito.

Ilustración 7-10. Desarrollo de la organización didáctica del taller: Revisión.



Dentro del alcance que concedemos a la conciencia sobre el lenguaje para el aprendizaje del mismo, la revisión supone un paso necesario en la comprensión del proceso de composición escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Hablamos de modificar, corregir y evaluar tanto el *producto* como el *proceso* por el que pasan las distintas versiones del trabajo escrito como competencias del escritor en continuo proceso de aprendizaje, mejorando o adecuando su construcción discursiva. La revisión es una fase dentro del proceso de composición escrita que como hemos explicado no es secuencial sino *recursiva* lo que proporciona una reelaboración continua de la actividad en función de las necesidades de construcción discursiva.

En la práctica real de las aulas los estudiantes escriben una sola vez la redacción que les han indicado, apenas realizan cambios y correcciones y entregan su trabajo al docente que habitualmente se lo devuelve con correcciones de tipo ortográfico y tachando las ideas que desde su punto de vista no son válidas.

Sin embargo *revisar* un texto permite *reflexionar* sobre el contenido que se trabaja para valorar si se ajusta al objetivo y finalidad decididos en la planificación. La información que se consigue con esta autoevaluación facilita modificar el trabajo y tomar conciencia de las estrategias de composición escrita utilizadas. Las decisiones tomadas en el proceso de planificación sientan las bases para controlar los cambios o distintas versiones del texto que ofrecen una retroalimentación que propicia “*la autorregulación del propio aprendizaje*” (Lacasa & GIPI, 2006).

Cuando el escritor novel progresivamente es capaz de ponerse en el punto de vista del lector puede evaluar el texto a lo largo de todo el proceso de composición. Pensar desde el punto de vista de los posibles lectores e intercambiar opiniones con los compañeros y compañeras ayuda a entender *otras interpretaciones* del propio texto, cada lector puede construir la suya (Bakhtin & Holquist, 1981; Olson & Torrance, 1991). En función de la experiencia previa personal y sociocultural el lector da sentido y significado al texto. En este punto se demuestra que el lenguaje escrito además de un instrumento de comunicación y representación tiene una función de significación (Lacasa & GIPI, 2006), según la cual el lector reconstruye la información del texto de forma cualitativamente diferente a como se presenta.

En apartados anteriores hemos analizado cómo evolucionaban las aportaciones del grupo en el proceso de elaboración textual. En la fase de revisión final que se realiza en gran grupo, en presencia de toda la clase, nos preguntamos, ¿Se evalúan las estrategias empleadas y las habilidades manejadas?, ¿Se presta atención a las modificaciones necesarias de los textos individuales?, ¿Se adecúa el texto a la finalidad y objetivo de la planificación? Intentaremos

contestar a estas preguntas examinando la fase de revisión en nuestro taller, en el que la maestra tiene el mayor protagonismo.

Toda actividad educativa planificada y programada cuenta con su espacio de evaluación que se contempla desde las teorías del aprendizaje como continua y formativa para conseguir el progreso por parte del estudiante autónomo implicado en su aprendizaje. Pasar de una evaluación tradicional unidireccional en la que el docente es el único evaluador, a veces cara a cara y a menudo corrector ortográfico de textos escritos, a una evaluación reflexiva sobre el proceso de composición escrita es un reto en el sistema educativo actual.

Desde la planificación del taller como actividad comunicativa la evaluación se debería de centrar tanto en los aspectos *pragmáticos* como en los *lingüísticos* (Álvarez Angulo, 2001).

Aunque en nuestro taller la evaluación se organiza en gran grupo con la lectura a toda la clase de los textos individuales, no se aprovecha la posibilidad de contar con las opiniones de los compañeros y compañeras respecto a la interpretación que los demás han realizado del tipo de texto y contenido del mismo. Los aspectos pragmáticos se reducen a comunicar a la audiencia prevista, compañeros y profesora su mensaje.

En cuanto a la estructura lingüística, asociada a los géneros expositivo y narrativo que se trabajan en el taller, comprobamos que el criterio a evaluar se centra en la adecuación a la estructura expositiva o narrativa, pero no se tienen en cuenta otros criterios como la comprensión, coherencia y fluidez del texto.

Dentro también de la estructura textual, además de la revisión ante la clase como audiencia, existe otra evaluación conocida en el contexto escolar que la profesora recuerda en la última sesión: *"ya os lo he dicho, en más de una ocasión...porque luego volveremos a repartir los textos y de alguna manera...terminaréis de corregirlos. Ponerlos con una letra bien legible y además con bolígrafo negro...para que fotocopiamos y hagamos un par de libros..."*. El papel de la maestra continúa siendo tradicional marcado por la corrección formal sin apuntar otras alternativas y discutir las en grupo. En el siguiente ejemplo veremos cómo la evaluación se centra en la finalidad del texto como criterio pragmático.

Ejemplo 7-8. S5 G1 Exposición Locura.

1. Mta.: Pero alto por favor. Los demás vamos a escuchar, venga.
2. Javi: D.Q. nació como un niño normal pero con el tiempo....
3. Mta.: No, vamos a ver. "La locura de D.Q." ¿? ¿no?
4. Javi: D.Q. nació como un niño normal pero con el tiempo, de tanto leer libros de caballería se volvió loco u veía enemigos que no existían. Se creía un gran caballero y

- con una dama. Mirando a simple vista a D. Quijote no parecía loco, sólo conociéndolo, y además tampoco es que fuese tonto.
5. Mta.: Más alto Javier.
 6. Javi: Su locura no dañaba a la gente, si acaso la defendía y hacía que se riera un rato al verlo luchar...
 7. Mta.: Pero no explicas en qué consistía su locura, que estaba loco, sólo a veces, que había que intimar mucho con él para saber que estaba loco. Pero yo te pregunto, yo no sabía que D. Q. estaba loco, tú me lo acabas de decir, pero, por qué me dices que está loco. Yo ahora me entero. No sé por qué está loco, no me lo dices, ¿eh Javier? ¿te das cuenta, eh? Tú me dices que D.Q. había nacido normal, que D.Q. decía que estaba loco, que su locura había que vivir con él para conocerla. Pero, y ahora yo te digo, y por qué estaba loco D.Q. yo te decía ahí explícale a alguien que puedo ser yo, ¿eh? la locura de D.Q. Pero te has ido por fuera y no me has explicado cuál es la locura. ¿Te das cuenta? Claro, estamos dándole al pico y entonces. A ver, ¿Aquí quién lo lee? Venga vale, alto Mario.
 8. Mario: La locura de D.Q. empezó por leer muchos libros de caballería. Estaba obsesionado con leer y de tanto leer se creyó que era un gran caballero cuya gran locura veía ilusiones...
 9. Mta.: ¿Veis? Ahí ya nos ha especificado la locura, porque ya nos dice cómo va confundiendo la realidad con lo que él piensa. Vamos ahora por aquí, quién la va a leer. Venga alto, por favor... Alto, por favor.... ¿eh?
 10. Mta.: Te ha pasado un poco lo que ha ocurrido en este grupo. Que os habéis ido un poco por decir que estaba loco. Lo estaba, pero no explicáis en qué consistía la locura. Este grupo ya lo ha leído dos, ¿no?, aquí dos también. (El grupo-clase murmura). ¡Ah! ¿Quién?

Este fragmento extenso en el que la maestra evalúa el trabajo individual de dos grupos distintos, con el mismo resultado “*Te ha pasado un poco lo que ha ocurrido en este grupo. Que os habéis ido un poco por decir que estaba loco*” (turno 10), nos muestra uno de los criterios principales de evaluación: la finalidad, en este caso expositiva del discurso elaborado. Se da la circunstancia que los alumnos que han leído el texto (turnos 4 y 10) trabajaron en el grupo de iguales sin presencia de la maestra. En el turno 7 la docente inicia una reflexión que el grupo tenía que haber realizado “*¿por qué estaba loco?*”, para llegar a identificar y producir el discurso expositivo, explicando “*en qué consistía su locura*” que recuerda de nuevo en el turno 10. Sin embargo, repite la instrucción que dio al inicio de la sesión, “*explícale a alguien que puedo ser yo, ¿eh? la locura*” (turno 7), dando por sentado que era suficientemente explícita. Probablemente las dos consignas juntas hubieran sido necesarias: preguntarse.

En capítulos posteriores analizamos las circunstancias en las que la construcción textual por parte de los participantes se orienta hacia unos contenidos u otros, para dar cuenta de sus dificultades concretas a lo largo de las sesiones de trabajo.

7.3 Reflexiones del capítulo.

La escritura humana no habría evolucionado si escribir hubiera sido un objetivo en sí mismo. La madurez escritora es producto de la descontextualización de la experiencia de lo que se escribe, de una reconstrucción intersubjetiva que se realiza en el proceso de composición escrita que recorre las fases tradicionales de planificación-textualización y revisión.

¿Pueden los alumnos y alumnas que han trabajado en grupo reflexionar sobre la interpretación del resto de compañeros? Lo evolutivo se conjuga con los procesos psicológicos facilitados por las prácticas culturales (Bruner, 1996).

Las investigaciones que desde el campo de la psicología, la sociología y la lingüística se han dedicado a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lengua han aportado al ámbito de enseñanza de las lenguas la necesidad de hacer explícitas las características estructurales del registro idiomático así como su organización y funcionalidad a través de prácticas comunicativas que sean significativas para sus participantes (Camps & Milian, 2000).

El proceso de composición escrita de nuestro taller, como práctica social concreta, se estructura en las siguientes fases que sesión a sesión se repiten a lo largo de la actividad completa programada:

- *Introducción a la actividad*: en la que la docente se dirige a toda la clase (GG). Presenta la organización y contenidos de forma general en la primera sesión, y en particular en cada sesión a cuando se lleva a cabo.
- *Desarrollo*: consiste en la *planificación en pequeños grupos* (PG) de trabajo y *textualización individual*, con instrucciones específicas para cada tipo de texto.
- *Conclusión*: se identifica con la *evaluación-revisión* de la composición escrita, al final de cada sesión. Como en la introducción, el trabajo se realiza con toda la clase (GG).

Dentro de la organización didáctica global de la actividad, el proceso de composición escrita secuenciado en *planificación, textualización y revisión*, se genera de nuevo en cada sesión. Comprobamos cómo organización didáctica y social se unen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a su finalidad educativa: ¿Qué tenemos que hacer-escribir? y ¿Cómo podemos hacer-escribir? cuando los estudiantes elaboran un esquema de trabajo común.

Para pasar a la fase de textualización es importante contar con la guía que han supuesto los demás participantes en la reconstrucción consciente de la experiencia, contada paso a paso. La reflexión metacognitiva previa del grupo aporta elementos que pueden enriquecer la composición individual.

Llegar al final del proceso de composición escrita supone una revisión continua que forma parte de la reflexión sobre el contenido y el procedimiento en cada tarea. Sin embargo, la evaluación final de los aspectos pragmáticos y lingüísticos continúa siendo un aspecto complejo difícil de modificar en la dinámica habitual de aula.

Capítulo 8. Contexto comunicativo del aula: Análisis discursivo del taller de escritura.

En este capítulo un instrumento analítico como el análisis de la conversación, nos permitirá establecer los patrones de interacción social que median en los procesos sociocognitivos de composición escrita de nuestro taller. La dimensión interactiva descubrirá los diferentes roles representados por los participantes en la construcción de significados a lo largo de la secuencia educativa.

Diferenciaremos en los dos últimos capítulos de esta tesis la evolución de dicha interacción en relación al contenido de la tarea tratada, por una parte la construcción de textos expositivos (capítulo 9) y por otra, la construcción de textos narrativos (capítulo 10).

Nos centraremos en el sentido y función que tienen las estrategias discursivas analizadas en el taller, como patrones de interacción, representados en un esquema en el que se describen una a una, junto con ejemplos de interacción real en el aula.

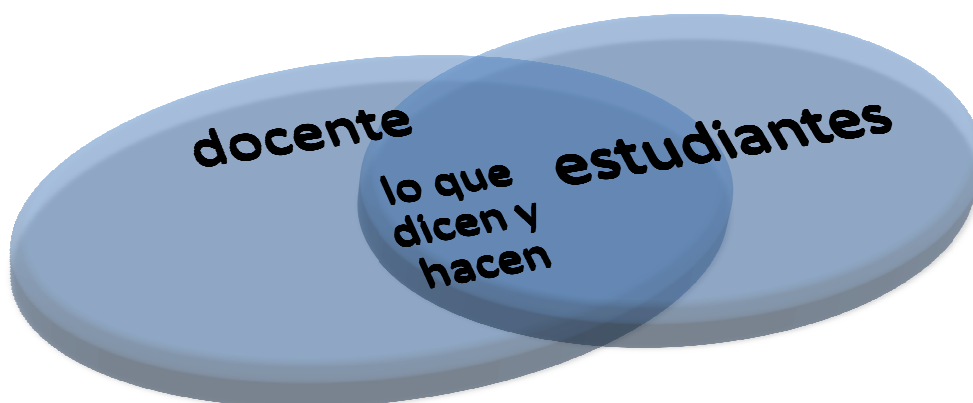
8.1 Interactividad en el aula.

Sin olvidar el marco institucional (Tusón & Vera, 2008), de aproximación al escenario educativo que hemos contemplado en el capítulo sobre Metodología, algunos autores se han acercado al contexto escolar para analizar la conversación en el aula como se recoge ampliamente en (Lacasa & GIPI, 2006; Lacasa & Reina, 2004), entre los que nos atrevemos a diferenciar los que tratan el discurso en las *relaciones asimétricas* tradicionales (docente-estudiante) y los trabajos que contemplan la *interacción entre iguales*. A medida que la investigación se introduce en las prácticas cotidianas desde enfoques etnográficos y etnometodológicos, encontramos estudios pioneros como los de Candela (1998, 1999), que intenta adentrarse en el aula dando cuenta de todas las dimensiones que entretejen el conocimiento, al tener en cuenta a los participantes, los papeles que desempeñan y los aspectos culturales en que se enmarcan. Seguiremos la orientación de esta autora, resumida en la cita siguiente que nos invita a tener en cuenta el feedback de los participantes en las diferentes secuencias de la actividad.

“Desde mi punto de vista el discurso en el aula es una construcción colectiva que puede ser influida, pero no “controlada” por ningún sujeto en particular, aunque exista una asimetría de poder en el aula y no todas las intervenciones tengan el mismo efecto sobre la dinámica discursiva. Esto es así pues existe un poder local que se negocia y reconstruye permanentemente en función de la relación de los participantes con la tarea que comparten que es la de tratar de entender.” (Candela, 1999, p. 223)

Nos recuerda la autora al relacionar a los participantes con la tarea que cuando hablamos de estrategias de aprendizaje nos referimos no sólo a la construcción del conocimiento sino al contexto en el que tiene lugar. En este sentido Coll y sus colaboradores (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992) insisten igualmente en que no tiene sentido la actividad del docente si no tenemos en cuenta lo que hacen los estudiantes, insistiendo en analizar la interacción como contribuciones recíprocas de los participantes que se definen como *“interactividad”*.

Ilustración 8-1. Interacción en el aula como interactividad.



8.1.1 Estrategias sociocognitivas de interacción en el aula.

El concepto de *“estrategia”* desde la tradición cognitiva en investigación ha ido evolucionando primero asociado a la resolución de problemas y posteriormente se ha redefinido como patrón de actividad (Edwards, 1993) por influencia de la etnografía y la sociolingüística. En este trabajo de investigación centrado en el contexto escolar preferimos utilizar el término *estrategia sociocognitiva* (Lacasa et al., 1995), puesto que estamos ante recursos de control y seguimiento en la construcción conjunta de significados. Definimos las estrategias sociocognitivas como *mecanismos comunicativos que tienen como objetivo permitir la gestión, la planificación, la organización y el fluir en la articulación del discurso* en el que se implican docente y estudiantes.

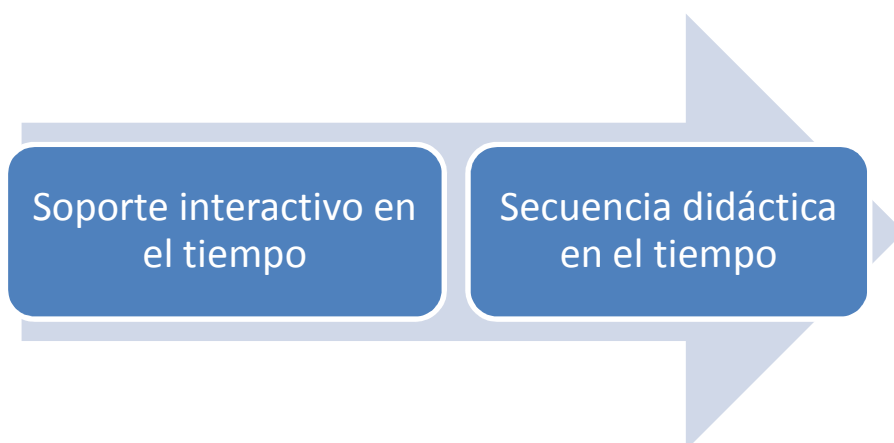
En nuestro análisis contemplamos como dimensiones presentes en la práctica educativa tanto los aspectos comunicativos, como los interactivos y textuales del discurso establecido entre la docente y los estudiantes (Edwards & Potter, 1992; Saló, 2006).

“Los sistemas comunicativos de las intervenciones didácticas basados en IRE (preguntas, respuestas de los alumnos y réplica del profesor) son los más utilizados por los profesores en clase, tanto en escuelas infantiles como en primaria y en el caso que nos ocupa en secundaria. La actividad discursiva se muestra en forma de macroestructura en la que se puede observar y describir un esquema comunicativo dialógico: pregunta-respuesta y comentario, ligado a la sucesión de turnos de palabra y a la transformación de las acciones verbales en cada interacción. Detrás de ese esquema subyace toda una planificación y organización de los diferentes contenidos culturales que se reproducen en colectividad.” (Saló, 2006, p. 215)

Nos preguntamos en este punto por las rutinas comunicativas que se entablan en el aula, el control de los recursos didácticos, los mecanismos de influencia educativa, la negociación de significados, la construcción de conocimientos y su apropiación. Podemos englobarlo en dos grandes dimensiones:

- Soporte interactivo: relacionado con la organización social, las relaciones simétricas y asimétricas de los participantes.
- Secuencia didáctica: relacionada con la organización de la actividad de composición escrita de textos expositivos y narrativos.

Ilustración 8-2. Mecanismos de influencia educativa:



Recordemos de nuevo con Coll y Onrubia (1996) que al hablar de la unidad de análisis hay que dar cuenta de lo “micro”, refiriéndose a los dispositivos y recursos semióticos empleados por los participantes; y de lo “macro” que coincide con las formas de organización de la

actividad conjunta. La dimensión temporal es fundamental en la articulación de ambos planos de análisis en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll & Onrubia, 1996; Coll et al., 1992, 1995;). Las distintas funciones y significados de las producciones discursivas dependen del momento concreto del proceso constructivo de la actividad conjunta.

Maestra, alumnos, alumnas e investigadora participante, trabajando dentro de nuestro taller de escritura constituyen una “*comunidad de aprendices*” en los términos que Bárbara Rogoff (Rogoff, 1994; Rogoff et al., 2002) describe en sus trabajos (como comentamos en el capítulo 1), porque el diálogo que mantienen facilita la negociación de significados necesaria para la reconstrucción de las representaciones de las que todos participan. La actividad de quienes aprenden a escribir gira alrededor de la conversación donde las creencias, ideas y propósitos que los participantes aportan en el transcurso de la interacción son transformadas conjuntamente (Chang-Wells & Wells, 1993; Lacasa & Reina, 2004; Wells, 2001). Lo oral y lo escrito forman parte del mismo discurso cuyo funcionamiento en el contexto escolar sirve de instrumento de aprendizaje. Dentro de la propia dinámica de la interacción social del aula, los estudiantes practican y desarrollan las habilidades lingüísticas cuando escuchan, esperan su turno y expresan su opinión, a la vez que manejan conceptos nuevos asociados a experiencias previas y contenidos tratados cuando planifican su composición escrita. En este escenario que dibujamos, el papel del docente se ve amplificado, puede llegar a controlar aspectos no sólo didácticos sino también pedagógicos y psicológicos relacionados con el funcionamiento lingüístico y con los distintos textos y sus usos específicos.

8.1.2 Patrones de interacción social analizados en el taller.

En una primera fase de la investigación nuestro interés se centraba en la figura de la maestra y su manera de gestionar y controlar el proceso instructivo del taller de escritura, basado en una relación asimétrica típica de las situaciones de aula (Cazden, 1988). Pensábamos que incluso ese mismo patrón se podría repetir en las situaciones en que la maestra estaba presente en el trabajo en pequeño grupo de iguales, llevando un papel de experta y moderadora a pesar de transmitir la idea de participar como un miembro más del grupo. A medida que observamos el soporte interactivo del pequeño grupo, descubrimos que cuando la maestra no estaba presente, el rol de gestión y control se asume por uno o más miembros del grupo, e incluso podemos decir que se comparte dependiendo de la complejidad de la tarea (Rogoff, Turkkanis & Bartlett, 2001).

A partir de este momento, una vez experimentado el carácter circular del proceso de investigación a lo largo de los sucesivos acercamientos a los datos para llegar a una interpretación contextualizada, hemos optado por analizar y describir patrones de interacción

tanto simétricos como asimétricos que de forma dinámica orientan la construcción de significados compartidos dependiendo de las exigencias de la tarea.

Para identificar los patrones sistemáticos (Cubero, 2008) de interacción mediados por el lenguaje que los participantes utilizan, nos hemos ayudado del programa informático NVivo descrito en la metodología de esta investigación que facilita la búsqueda y organización de categorías en el material transcrito de las sesiones. Tras varios intentos de estructurar el material registrado y categorizar patrones de interacción, hemos llegado a definir cuatro tipos que aparecen con regularidad y que describimos con más detalle en la Tabla de Estrategias Discursivas, éstos son:

- *Estrategias de Organización*: relacionadas con la planificación de la actividad de composición escrita del taller y con el procedimiento de cada una de las sesiones educativas.
- *Estrategias de Generalización*: parten de la descontextualización de contenidos que los participantes reconstruirán de forma conjunta.
- *Estrategias de Aportación de ideas nuevas*: relacionadas con el contenido de las tareas y la introducción de nuevos significados.
- *Estrategias de Continuidad*: mantienen la atención y encadenan los turnos de diálogo de los participantes.

Todas las estrategias se describen en el contexto en el que sus protagonistas las manejan. En la lectura de esta tabla tendremos en cuenta:

- Las categorías representan el proceso de codificación al que se ha sometido a las conversaciones de los participantes, por lo tanto los patrones que se repiten se agrupan descriptivamente. En nuestra tabla se corresponden con las cuatro grandes estrategias apuntadas.
- Las secuencias de las conversaciones codificadas ofrecen datos cuantitativos como frecuencias y porcentajes, complementarios en la interpretación analítica y que comentaremos en el apartado siguiente.
- La dimensión interactiva y la dimensión de construcción del conocimiento que se entretejen en la actividad educativa, es decir, las relaciones simétricas o asimétricas apoyan el progreso del conocimiento.

Tabla 8-1. Tabla de Estrategias Discursivas.

| Estrategias discursivas que están presentes en un contexto interactivo: DEFINICIÓN Y FUNCIONES | | EJEMPLOS: Referencias y Expresiones utilizadas | |
|---|--|--|--|
| ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN | | | |
| Su función es la planificación y estructuración global de la actividad, desde su comienzo hasta su finalización. | | | |
| Estrategias de organización global | | Ejemplos: | |
| Introducen la actividad, anticipan información sobre la actividad y sus fases de ejecución y desarrollo. Consisten en referencias explícitas al discurso, o a las tareas precedentes (Información dada). Sirve para crear el contexto sobre el que se construye el dialogo. Se utilizan materiales de apoyo, como pueden ser textos escritos, para hacer común la información de partida. | | Referencias explícitas a experiencias o discursos pasados. Incluye términos como: fuimos- pensamos-vimos. "cuando fuimos". "cuando hablamos de explicar, recordad." "Vamos a explicar dos cosas (...), las voy a escribir aquí y luego ya os doy instrucciones". Lectura de apoyo: "empezamos con la aventura de los Molinos de Viento...para que recordemos un poco cómo es D.Q". | |
| Estrategias de organización concreta | | Ejemplos: | |
| Se dan instrucciones y pautas precisas de forma continua, informando del procedimiento de tarea. Su función es gestionar la distribución de los turnos de palabra. Se relacionan con el mantenimiento de la interacción en el aula, en el que están presentes de manera implícita las rutinas escolares como escuchar, hablar ordenadamente, etc. | | Imperativos: "empieza", "ahora haremos", "vévelo a decir", "tú". Nominaciones: "...Manoli empieza". Fórmulas hechas: "más cosas", "mirad...", "explícame", "a ver...". | |
| Estrategias de conclusión de la actividad | | Ejemplos: | |
| Indican el término de las tareas que corresponden a cada sesión de la actividad general. Se evalúa ante toda la clase el trabajo realizado. Su función evaluadora o Efecto Audiencia consiste en la lectura individual del texto elaborado siguiendo el esquema que se ha trabajado en pequeño grupo, ante la docente y el resto de compañeros y compañeras. | | "p: <Está muy bien< (...) <Está muy bien<. Otra persona del grupo." | |

| ESTRATEGIAS DE GENERALIZACIÓN | | Ejemplos: |
|---|--|--|
| Su función básica es el intercambio de conocimientos en contextos de actividad conjunta, en este caso alrededor de unos contenidos. Progresivamente la profesora obtiene una visión del conocimiento e interpretación que los alumnos tienen en la sesión para encaminarles hacia una comprensión compartida. Clases de preguntas: cerradas (con respuestas si-no), parciales o categoriales (cómo, qué, cuándo, dónde, por qué?), metacognitivas (qué quiere decir), con las que se van introduciendo elementos del tema tratado. El contenido o significado se consigue a través de las contribuciones de la docente y de los estudiantes. | | <p>Comentarios: “que no es el amor ideal, el amor perfecto, ¿eh?, ¿no?”. “Lo que pasa es que no existe como él dice que es”.</p> <p>Transformaciones: “Quería, quería. El creía que era...¿? ¿verdad que sí?”.</p> <p>Generalizaciones: “P: Fiel a sus ideas y... pon fiel a sus ideas y a sus amores, ¿no?, y a sus sentimientos. Fiel a sus ideas y a sus sentimientos. (...) Pide opinión-explicación: ¿sí o no?, ¿cómo, qué, por qué? “la locura de D.Q. ¿de acuerdo? ¿Si o no?”. “Bueno, ¿cómo pondríamos eso?”.</p> <p>Reflexiones: “¿os acordáis? pensáis...? ¿qué significa?”. “Y, ¿en qué te basas para decir que D.Q. está loco? Explícame qué es la locura”. “serían rasgos ideales, no irracionales”. “Pero enamoradizo...sería ese...”.</p> |
| ESTRATEGIAS DE APORTACIÓN DE IDEAS NUEVAS | | Ejemplos: |
| Su función es actualizar contenidos e introducir nuevas ideas o significados. Muestra la participación creativa relacionada con el contenido de las tareas. Se aporta nueva información a través de comentarios, referencias, afirmaciones y explicaciones. Los nuevos significados surgen a partir de comentarios que se enlazan con ideas previas, tanto sobre el tema de trabajo como sobre su organización. Se pregunta a los estudiantes de forma individual o en grupo, sobre la propia interpretación del contenido o de la organización de la actividad. | | <p>“todo lo que pensaba, todo lo que pensaba era irreal o algo de eso”.</p> <p>“se creía que derrotaba a todo el mundo”.</p> <p>“intentaba que Don Quijote no se metiera en tantos problemas”.</p> <p>“Un amor platónico”, “Como real”.</p> <p>“Era también una persona fiel”, “tenía tendencia a meterse en problemas”.</p> |
| ESTRATEGIAS DE CONTINUIDAD | | Ejemplos: |
| <p>Su función es mantener la atención del grupo y encadenar el dialogo, haciendo hincapié explícitamente en las contribuciones de los alumnos.</p> <p>Modalidades comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reproducción o repetición del enunciado del alumno. - reelaboraciones: reproducciones con aportación de información nueva sobre la misma idea o significado introducido por el alumno. - recapitulación y síntesis: (reconstrucción y resumen), adaptación de la aportación de la profesora a las intervenciones de los alumnos que puede finalizar con RECAPITULACIÓN GLOBAL. <p>Transforma lo que se ha dicho en lo más adecuado, para que se pueda avanzar en la comprensión del tema por parte de los participantes.</p> | | <p>Reproducciones:</p> <p>Javi: ¿? un poco loco.</p> <p>P: Un poco loco ¿no?. Sí. 16:56. Su actitud ante la vida un poco loco.</p> <p>Sora: Imaginativo.</p> <p>P: Es imaginativo.</p> <p>Reelaboraciones:</p> <p>Fco.: Demasiado.</p> <p>P: Demasiado imaginativo.¿? Demasiado imaginativo.(...)¿Cómo es su actitud?(...) Vamos a pensar más cosas, ¿no?(...) Porque tiene que salir rico, esto.(...)¿uhm? Más notas.</p> |

Con la lectura de la Tabla de Estrategias Discursivas, insistimos, estamos ante dos dimensiones entrelazadas, la interacción y la construcción del conocimiento que se interpretan a través de las categorías definidas y codificadas como secuencias de conversación en las que intervienen tanto docente como estudiantes y que hemos cuantificado con NVivo cada vez que se han manejado en la actividad discursiva, con lo que nos ha permitido entender la presencia y evolución de los mecanismos interactivos a lo largo del tiempo en que se desarrolla la actividad educativa. Los resultados se reflejan en gráficas donde el porcentaje se refiere a la frecuencia de aparición de caracteres codificados dentro de cada categoría, durante la conversación en cada una de las sesiones, como veremos seguidamente.

8.2 Control de los participantes en función de la tarea.

En las gráficas que presentamos en primer lugar (gráficas 8-1 y 8-2), se muestra en porcentajes la aparición de cada grupo de estrategias comunicativas utilizadas por los participantes en la actividad del taller de escritura. En una primera lectura de valores más destacados, comprobamos que el 41% de las estrategias corresponden a las definidas como “Generalización”, seguidas de un 33% por las estrategias de “Organización”, en las situaciones de elaboración de textos expositivos. En un segundo orden, la aportación de “Ideas nuevas”, con un 17% y el control de la participación, “Continuidad” con un 9%, aparecen como un apoyo a las estrategias más representativas.

Gráfica 8-1. Porcentaje global de estrategias discursivas en las sesiones expositivas.



Con valores similares, un 40% de estrategias de “Generalización” y un 30% de estrategias de “Organización”, se representan las situaciones de elaboración de textos narrativos. De nuevo, la aportación de “Ideas nuevas” con un 20% y las estrategias de “Continuidad” con un 18%, sirven de apoyo a las estrategias más utilizadas.

Gráfica 8-2. Porcentaje global de estrategias discursivas en las sesiones narrativas.



Compararemos estos datos teniendo presente la interpretación narrativa que hemos hecho del taller estructurada en fases de planificación, textualización y revisión, relacionadas con el proceso de composición escrita (capítulo 7).

Posteriormente diferenciaremos lo que ocurre cuando se trabaja en pequeño grupo en presencia de la maestra y cuando trabaja solo el grupo de iguales, al analizar el proceso de composición de textos expositivos comparándolo con el proceso de composición de textos narrativos, que por motivos de espacio se dividirá en dos capítulos el 9 y el 10 respectivamente.

8.2.1 Generalización en la composición escrita.

Empezamos describiendo las estrategias con mayor porcentaje de aparición en los dos procesos de composición escrita, tanto en los textos expositivos (41%), como en textos narrativos (40%).

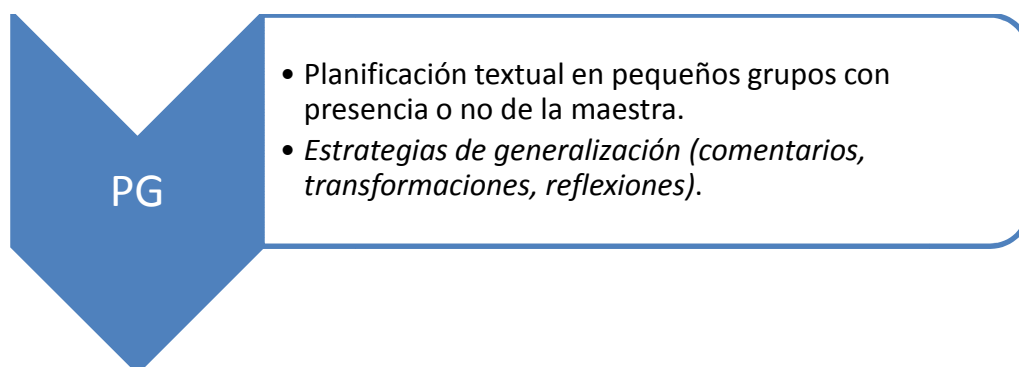
En ambas gráficas las estrategias de generalización se relacionan con momentos de “descontextualización” de significados, una de las tareas que mejor definen la reconstrucción sociocognitiva de la información que manejan los participantes. En nuestra definición de estrategias de generalización, recogida en la tabla de estrategias discursivas, el momento de

planificación conjunta en pequeños grupos, con presencia o no de la maestra, refleja el trabajo de generalización de los contenidos tratados. Es un momento de intercambio de conocimientos, en los que la figura de la maestra o algún miembro del grupo encamina la interpretación que se está elaborando hacia una comprensión compartida (Mercer, 1995).

En los textos expositivos la información que se maneja gira alrededor de las ideas y su desarrollo explicativo, y en el caso de los textos narrativos la información gira alrededor de los elementos necesarios para desarrollar la secuencia de acción de una historia (personajes, lugar, tiempo...).

Comentarios, reflexiones, generalizaciones y transformaciones forman parte del proceso reflexivo que se realiza alrededor de los contenidos, como se muestra en los ejemplos que aportamos en la tabla de estrategias y a lo largo del capítulo 9.

Ilustración 8-3. Estrategias de generalización en la fase de trabajo en pequeño grupo.



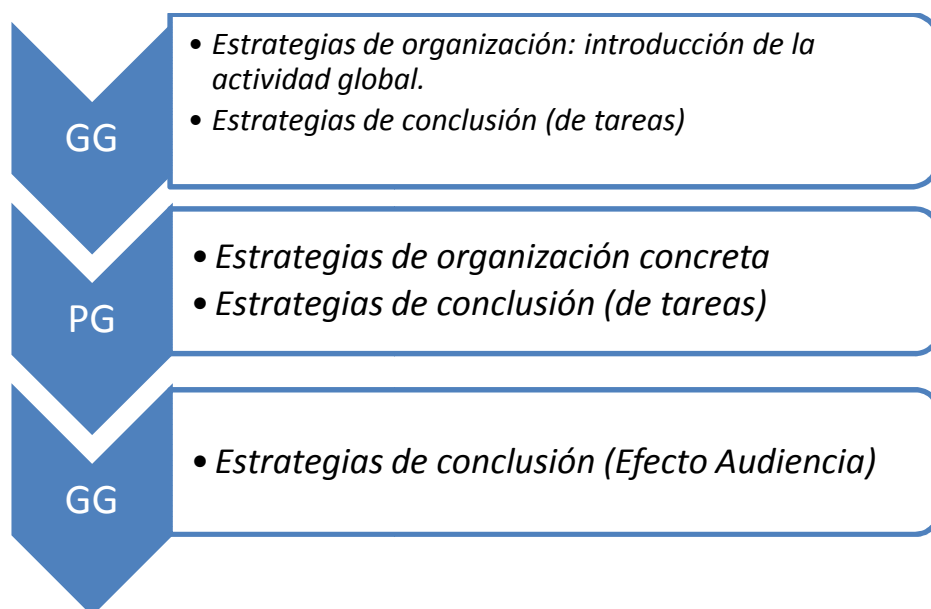
Las estructuras participativas que están presentes en las interacciones de aula han sido analizadas por estudios etnográficos denominados “micro” (Brown y Palincsar, 1989) que nos sirven de referencia al igual que otros estudios como el de Edwards (1997) que van más allá del análisis de la secuencia “IRE” (pregunta, respuesta y evaluación), y que indagan en la evaluación como una fórmula más compleja, la “reformulación” (Wells, 1993), “reconceptualización” (Cazden, 1988), que permite guiar y ampliar el pensamiento de los estudiantes en un ejercicio de recontextualización. El concepto de reconceptualización utilizado para las estrategias de los profesores también se puede aplicar a los alumnos, según Wertsch (1984), ya que pueden aceptar como cualitativamente diferentes interpretaciones de finalidades en actividades conjuntas. Interesan desde este punto de vista, las situaciones en las que se producen desacuerdos y que conllevan algún tipo de argumentación y situaciones de consenso, todas ellas marcadas por los distintos roles que docentes y estudiantes pueden representar, en relación con el contenido y la tarea que se lleva a cabo (Candela, 1999).

8.2.2 Organización en la composición escrita.

En segundo lugar, con un porcentaje de aparición del 33% en la elaboración de textos expositivos y un 30% en los narrativos, las estrategias de organización se definen por su presencia a lo largo de toda la actividad, desde su inicio hasta su conclusión.

Podríamos decir que se trata de la infraestructura de la secuencia educativa, tanto en su dimensión didáctica como de organización social. Volvemos a relacionar las estrategias de organización con la figura utilizada para representar la evolución de la secuencia educativa de las sesiones del taller, cuando se trabaja con toda la clase (GG), al comienzo y final de las sesiones y cuando se trabaja en pequeño grupo (PG), en la fase de planificación textual. Según la situación de trabajo las estrategias de organización tienen una función que se materializa con las características de la tarea trabajada. Desde una marco más global relacionado con la actividad educativa, a la concreción en las instrucciones para cada tarea, y configurando la evaluación al final de cada sesión.

Ilustración 8-4. Estrategias de organización en las distintas fases de trabajo del taller.



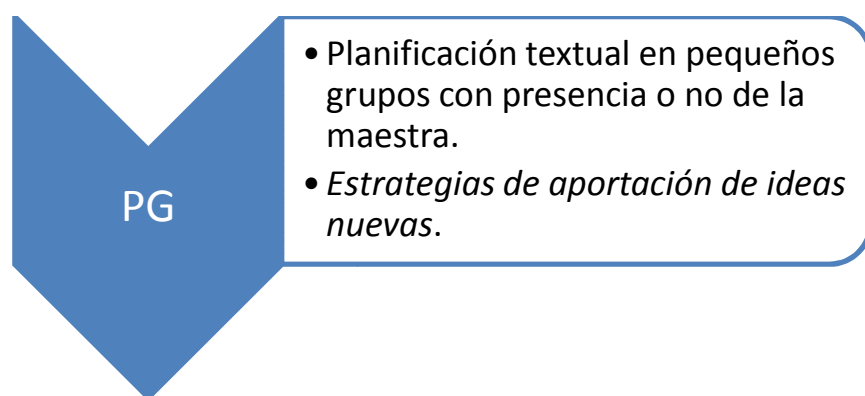
Daremos cuenta de su contenido en los ejemplos narrativos que aportamos en los próximos capítulos.

8.2.3 Ideas nuevas en la composición escrita.

En las sesiones narrativas, un 20% corresponde a la utilización de estrategias relacionadas con la aportación de ideas nuevas, que en el caso de las sesiones expositivas es de un 17%.

Los nuevos significados surgen a partir de comentarios que se enlazan con ideas previas, tanto sobre el tema de trabajo como sobre su organización. Se pregunta a los estudiantes de forma individual o en grupo, sobre la propia interpretación del contenido o de la organización de la actividad.

Ilustración 8-5. Estrategias de aportación de ideas en la fase de trabajo en pequeño grupo.

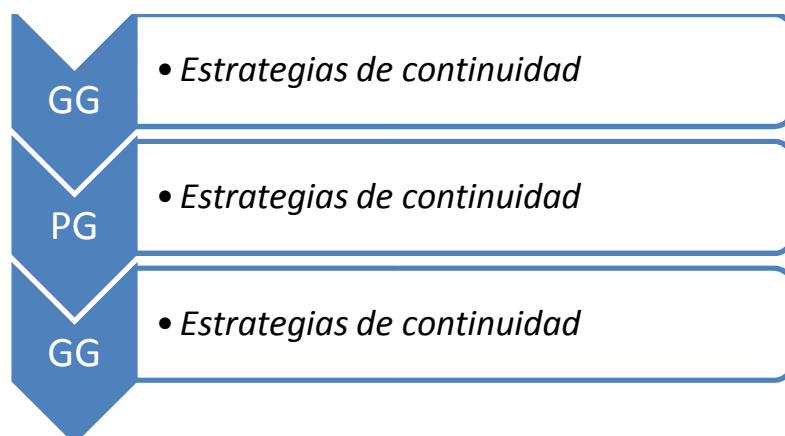


8.2.4 Continuidad en la composición escrita.

En la elaboración de textos expositivos, las estrategias de continuidad en relación con el resto de estrategias, aparecen en un 9%, y en las sesiones de textos narrativos, un 8%.

Como en el caso de las estrategias de organización de la actividad, a lo largo de la actividad educativa y en concreto en cada sesión, es necesario que se promueva el diálogo en cada conversación de forma encadenada, precisamente para que pueda fluir el proceso de generalización de los contenidos tratados. Las estrategias de continuidad permiten avanzar en el diálogo de comprensión conjunta de los participantes.

Ilustración 8-6. Estrategias de continuidad en las distintas fases de trabajo del taller.



Al final de cada sesión, es habitual en los docentes aprovechar también para no dejar ningún cabo suelto y recurrir al resumen, como en la cita siguiente, *"Mediante "recapitulaciones reconstructivas" los resultados confusos se convertían en limpios y ordenados, la significación de los hechos ocurridos en el aula se formalizaba habitualmente en frases memorables, los errores del método científico se pulían, y profesor y alumnos coincidían en una versión conjunta de lo que se había descubierto y qué significaba."* (Middleton & Edwards, 1990)

En el fragmento de conversación que corresponde al final de la primera sesión, S1, en la que los estudiantes han tenido dificultad para realizar la planificación escrita alrededor del tema de la actitud de D. Quijote ante la vida, la profesora antes de concluir se da cuenta por los comentarios de la clase que dentro del propio grupo han resuelto las dudas (turno 1), pero aprovecha para compartirlo con toda la clase, a modo de recapitulación global (turnos 1 y 4).

Ejemplo 8-1. S1 Exposición: Actitud

1. P.: Por los otros ¿no? (...) ¿Os habéis enterao entre vosotros lo que era?..Pues ahora nos lo explicas a los demás, (...) por si no lo sabemos.
2. Alumnos: (Risas en su grupo) la actitud es lo que piensa alguien sobre la vida, ¿no? No sé, lo que piensa alguien, ¿no?
3. Alumnos.: Lo que siente. Lo que hace.
4. Mta.: Lo que siente...lo que hace...cómo responde....
5. Javi: Cómo afronta la vida.

Este fragmento es uno de los ejemplos del proceso de composición escrita, la necesidad de *entender* la tarea, a la que alude Antonia Candela en la cita que hemos reproducido en el primer apartado de este capítulo, es básica en el trabajo del grupo para llegar a una interactividad efectiva.

8.2.5 Estrategias en el tiempo.

Como apoyo a las gráficas anteriores, desglosamos los datos expresados en frecuencias y porcentajes de cada grupo de estrategias por cada una de las sesiones, el color azul corresponde a las gráficas de frecuencias y porcentajes del trabajo de elaboración de textos expositivos. Las gráficas de color morado, recogen el trabajo de las sesiones narrativas.

Tabla 8-2. Frecuencias de estrategias discursivas en las sesiones expositivas.

| Exposiciones | Organización | Generalización | Ideas nuevas | Continuidad | Totales |
|----------------------|--------------|----------------|--------------|-------------|---------|
| S1 G1 Actitud | 228 | 308 | 135 | 68 | 739 |
| S1 G2 Actitud | 217 | 236 | 120 | 55 | 628 |
| S3 G1 Amor | 214 | 227 | 90 | 60 | 591 |
| S3 G2 Amor | 201 | 240 | 60 | 35 | 536 |
| S5 G1 Locura | 165 | 207 | 83 | 24 | 479 |
| S5 G2 Locura | 171 | 229 | 135 | 64 | 599 |
| Totales | 1196 | 1447 | 623 | 306 | 3572 |

Tabla 8-3. Porcentajes de estrategias discursivas en las sesiones expositivas.

| Exposiciones | Organización | Generalización | Ideas nuevas | Continuidad | Totales |
|----------------------|--------------|----------------|--------------|-------------|---------|
| S1 G1 Actitud | 6,38 | 8,62 | 3,78 | 1,90 | 20,69 |
| S1 G2 Actitud | 6,08 | 6,61 | 3,36 | 1,54 | 17,58 |
| S3 G1 Amor | 5,99 | 6,35 | 2,52 | 1,68 | 16,55 |
| S3 G2 Amor | 5,63 | 6,72 | 1,68 | 0,98 | 15,01 |
| S5 G1 Locura | 4,62 | 5,80 | 2,32 | 0,67 | 13,41 |
| S5 G2 Locura | 4,79 | 6,41 | 3,78 | 1,79 | 16,77 |
| Totales | 33,48 | 40,51 | 17,44 | 8,57 | 100,00 |

Si observamos la progresión de frecuencias o porcentajes de la primera a la última sesión, las estrategias de generalización tienen un peso mayor en la primera sesión. De un 8,62%, pasan a un porcentaje aproximado del 6% en el resto de las sesiones. No sólo se relaciona con una mayor insistencia en el procedimiento de trabajo, como veremos de forma específica en la construcción de textos expositivos, la dificultad de la tarea también influye.

En el transcurso de la actividad educativa, la utilización de estrategias comunicativas comienza con un porcentaje del 20,69% en la primera sesión que va descendiendo en las dos sesiones restantes hasta llegar a un 13,41%, sin embargo, la tendencia general es mantenerse alrededor del 15%.

El mayor porcentaje en la primera sesión expositiva, superior al 6%, en estrategias de organización lo podemos relacionar con la introducción de la actividad en la que el discurso se hace más extenso en la presentación de contenidos y objetivos comunes de trabajo. En el resto de las sesiones se hace un recordatorio del procedimiento y se aplican las estrategias según las demandas de la tarea expositiva. En el tiempo, observamos una progresión descendente de la primera a la última sesión, probablemente relacionada con la práctica y dominio del proceso de planificación seguido en estas tareas (del 6,38% al 4,62%).

También en la primera sesión, las estrategias de generalización superior al 8% (en presencia de la profesora) y con un 6,61% (en el grupo de iguales), demuestran la mayor utilización de estas estrategias de reconstrucción de significados frente al resto de estrategias y en progresión descendente a lo largo de las sesiones, aunque los porcentajes sólo varíen del 6,35% al 5,80%. En el capítulo 9, en el que aportamos ejemplos de la situación a través del progreso de la conversación, comprobaremos como el contenido de la primera sesión (S1), sobre la actitud ante la vida de D. Quijote y Sancho Panza, conlleva un conjunto de dudas en los participantes que se irán aclarando a lo largo de la sesión. Esta dificultad se refleja también en el porcentaje elevado de estrategias de generalización en el grupo que trabaja con la profesora.

Para las estrategias relacionadas con la aportación de nuevas ideas, la oscilación entre la primera sesión (3,78 %), a la última (3,78%), ocurre en la sesión intermedia (S3) sobre el Amor ideal que D. Quijote sentía por Dulcinea, en la que el contenido resulta muy complejo para los estudiantes, como se verá en el capítulo 9.

En cuanto a las estrategias de continuidad, ocurre la misma progresión descendente desde la primera sesión (1,90%), a la última (1,79%), que en las estrategias de organización y de generalización, probablemente relacionada con la práctica y dominio del proceso de planificación seguido en estas tareas como hemos comentado.

Tabla 8-4. Frecuencias de estrategias discursivas en las sesiones narrativas.

| Narraciones | Organización | Generalización | Ideas nuevas | Continuidad | Totales |
|-----------------|--------------|----------------|--------------|-------------|---------|
| S2 G1 Escudero | 110 | 188 | 88 | 32 | 418 |
| S2 G2 Escudero | 130 | 183 | 58 | 98 | 469 |
| S4 G1 Aventuras | 146 | 156 | 88 | 81 | 471 |
| S4 G2 Aventuras | 234 | 324 | 173 | 36 | 767 |
| S6 G1 Razón | 134 | 192 | 95 | 29 | 450 |
| S6 G2 Razón | 155 | 180 | 99 | 34 | 468 |
| Totales | 909 | 1223 | 601 | 310 | 3043 |

Tabla 8-5. Porcentajes de estrategias discursivas en las sesiones narrativas.

| Narraciones | Organización | Generalización | Ideas nuevas | Continuidad | Totales |
|-----------------|--------------|----------------|--------------|-------------|---------|
| S2 G1 Escudero | 3,61 | 6,18 | 2,89 | 1,05 | 13,74 |
| S2 G2 Escudero | 4,27 | 6,01 | 1,91 | 3,22 | 15,41 |
| S4 G1 Aventuras | 4,80 | 5,13 | 2,89 | 2,66 | 15,48 |
| S4 G2 Aventuras | 7,69 | 10,65 | 5,69 | 1,18 | 25,21 |
| S6 G1 Razón | 4,40 | 6,31 | 3,12 | 0,95 | 14,79 |
| S6 G2 Razón | 5,09 | 5,92 | 3,25 | 1,12 | 15,38 |
| Totales | 29,87 | 40,19 | 19,75 | 10,19 | 100,00 |

En las sesiones narrativas se mantiene un porcentaje total alrededor del 15%, excepto en la cuarta sesión (S4), que asciende a un 25,21%. Como hemos explicado en las sesiones expositivas, la primera sesión conlleva un peso más elevado de utilización de estrategias comunicativas para introducir la actividad global, con lo que la primera sesión narrativa supone una continuación del procedimiento global iniciado en la primera sesión expositiva, así que mantiene la tendencia general del 15%, tanto de las sesiones narrativas como expositivas. La excepción de la sesión narrativa S4, “Aventuras”, como trataremos de explicar en el capítulo 10, en la que el trabajo de grupo se realiza entre iguales, supone un trabajo más

intenso sobre un contenido que el grupo ha llevado a un terreno conocido, en sus propias palabras “podíamos poner...una redacción como nosotros queramos...y elegir el personaje”, refiriéndose a la libertad para escoger el tema de la narración. En este caso se observa una búsqueda de elementos conocidos que se tienen que negociar y compartir en grupo, lo que intensifica la utilización de estrategias comunicativas en esta sesión. Son las demandas de la tarea en cada momento de la sesión educativa las que dan forma al tipo de estrategias que se utilizan.

Veremos en los capítulos siguientes de forma específica la construcción de los textos narrativos y expositivos con los ejemplos de fragmentos de conversación para las distintas estrategias utilizadas.

8.3 Reflexiones del capítulo.

En el análisis de la conversación mantenida en el taller de escritura, hablamos de estrategias *sociocognitivas* como mecanismos comunicativos que tienen como objetivo permitir la gestión, la planificación, la organización y el fluir en la articulación del discurso en el que se implican docente y estudiantes. Es precisamente a través de su descripción en la tabla que hemos confeccionado, como damos cuenta de las dimensiones interactiva y didáctica que se entabla en nuestra experiencia de aula:

- Las categorías representan el proceso de codificación al que se ha sometido a las conversaciones de los participantes, por lo tanto los patrones que se repiten se agrupan descriptivamente y se corresponden con las cuatro grandes estrategias apuntadas: organización, generalización, aportación de ideas nuevas y continuidad.
- Las secuencias de las conversaciones codificadas ofrecen datos cuantitativos como frecuencias y porcentajes, complementarios en la interpretación analítica. Estos datos quedan reflejados en las gráficas que ofrecen resultados similares en la utilización de estrategias discursivas para la elaboración de textos expositivos y narrativos.

Descubrimos cómo los porcentajes más elevados de estrategias utilizadas, que coinciden en la elaboración de textos expositivos y narrativos, no sólo se relaciona con una mayor insistencia en el procedimiento de trabajo, reflejado en las estrategias de organización.

La dificultad de la tarea también influye, es decir el proceso que conlleva *entender* (Candela, 1999) conjuntamente la tarea que se intenta planificar en el grupo. Son las demandas de la tarea en cada momento de la sesión educativa las que dan forma al tipo de estrategias que se utilizan. En este caso, el proceso de *descontextualización* reflejado en las estrategias de

generalización muestran el mayor porcentaje de aparición, relacionado con los momentos de reconstrucción de los contenidos por parte de los participantes.

En el caso de la elaboración de textos narrativos, en lugar de dificultad, descubrimos que la búsqueda de elementos conocidos que se tienen que negociar y compartir en grupo, intensifica la utilización de estrategias comunicativas de generalización, organización y aportación de ideas nuevas, en la sesión cuyo contenido gira alrededor de las aventuras de D. Quijote en el que el grupo se ha sentido protagonista absoluto.

Son las *demandas de la tarea* en cada momento de la sesión educativa las que dan forma al tipo de estrategias que se utilizan.

Capítulo 9. Construcción de textos expositivos en el aula.

Como hemos indicado en el capítulo anterior, nos centraremos en los patrones de interacción diferenciados en las dos situaciones de trabajo en pequeño grupo, cuando está presente la profesora y cuando trabaja el grupo de iguales.

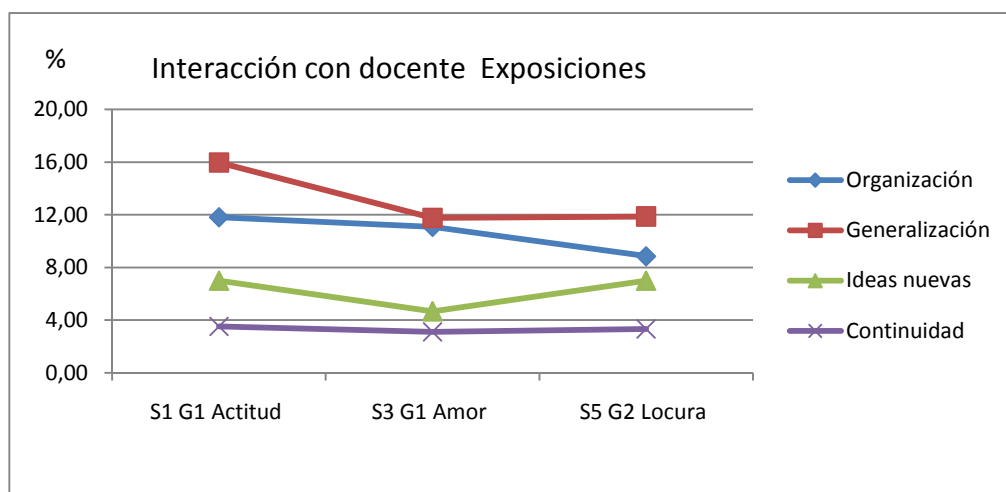
Analizaremos a través de la conversación la elaboración de textos expositivos, convencidos de que las estrategias sociocognitivas empleadas en el proceso de reconstrucción de representaciones escritas quedan reflejadas en el diálogo creado por los participantes, como se ha fundamentado hasta ahora.

Es el momento de comprobar desde el punto de vista que mantenemos respecto a *“la escritura como una práctica de construcción más que una habilidad para insertar información en formatos textuales predefinidos”* (Martín del Campo, 1998, p. 317), que estamos ante una nueva concepción de género escrito (Bronckart, 2004).

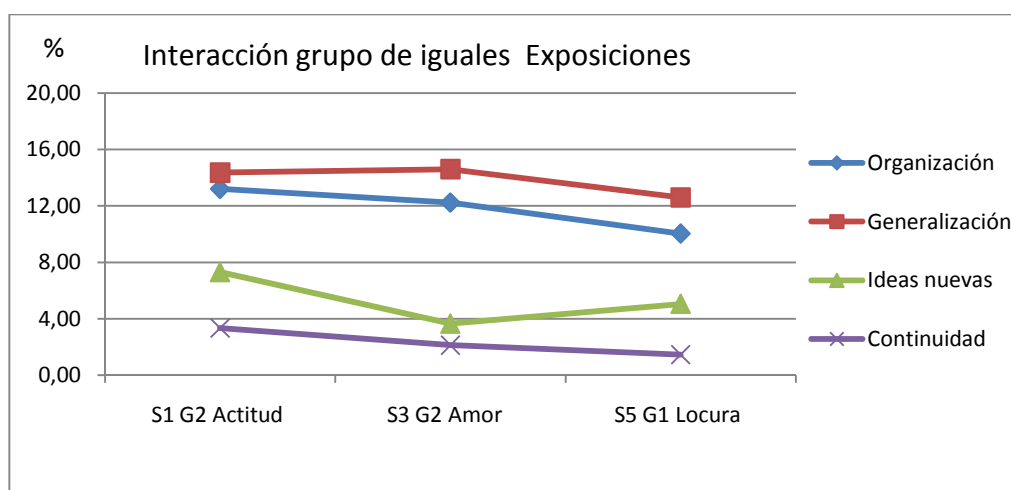
9.1 La conversación en situaciones diferenciadas de trabajo en grupo.

Analizaremos el desarrollo de las estrategias comunicativas en las situaciones de trabajo en pequeño grupo, cuando la maestra está presente y cuando el grupo lo componen los iguales. Nos ayudaremos de los datos recogidos en las gráficas que mostramos a continuación, y que representan por separado cada una de las situaciones que compararemos con ejemplos del diálogo construido en el taller.

Gráfica 9-1. Construcción expositiva en presencia de la docente.



Gráfica 9-2. Construcción expositiva en el grupo de iguales.



Una aproximación global nos muestra patrones similares de interacción en las dos situaciones diferenciadas de este estudio, la maestra con el grupo y el grupo de iguales solos. Por una parte, la relación asimétrica que establece el docente cuando trabaja con toda la clase se diluye cuando participa en grupo. Más que dirigir, intenta ceder protagonismo al resto de los miembros del grupo, dosificando la ayuda necesaria (Rogoff et al., 1993). Por otra parte, en el trabajo colaborativo en grupo parece que los papeles de los miembros se van adecuando a las exigencias de la tarea, ejerciendo de líder uno o varios de los participantes para organizar o reflexionar sobre las tareas de escritura, sin que se de un control total ni centralizado en una sola persona como en el trabajo citado de (Candela, 1999). Veremos lo que ocurre a través de

las conversaciones transcritas en las tareas expositivas y en las narrativas a lo largo de este capítulo y el siguiente.

En la gráfica que corresponde a la “Interacción con docente exposiciones”, a lo largo de las sesiones, observamos que el porcentaje de estrategias más utilizadas se relacionan con la de *generalización* dirigidas a la comprensión conjunta de los participantes de la actividad (entre un 16% y un 12%), seguido de las estrategias de *organización* (entre un 12% y un 8%); en un segundo plano, las estrategias de aportación de *ideas nuevas* (entre un 6% y un 4%) y la estrategia de *continuidad* (2%). Dentro del proceso de composición escrita la carga que tiene la reflexión metacognitiva, a la que también nos hemos referido como descontextualización de significados en el capítulo 8, exige una mayor dedicación e implicación del grupo en la tarea, por encima de la organización del propio proceso y del control de la participación. El resto de estrategias apoyan el esfuerzo del grupo por construir su propia versión del contenido que manejan.

Lo mismo ocurre en la gráfica correspondiente a la “Interacción grupo de iguales exposiciones”, en el que siendo menor el tramo de porcentaje (de un 14% a un 12%), también las estrategias de generalización dominan sobre el resto. Los patrones de actividad del grupo de iguales son similares a la situación en la que está presente la maestra. El menor tramo de porcentaje puede deberse al tiempo que emplean durante la conversación en comentarios ajenos a la tarea y actividad en general.

En los apartados siguientes proporcionamos los ejemplos de las conversaciones para cada estrategia (definidas en profundidad en el capítulo 8), en las dos situaciones:

- Pequeño grupo con maestra.
- Pequeño grupo sin maestra o grupo de iguales.

Cada estrategia ocupará un apartado en el que se indicarán las sesiones y documentos transcritos de los cuales se seleccionarán fragmentos representativos. Cada ejemplo se identificará con un título y los comentaremos destacando las semejanzas y diferencias entre las dos situaciones de grupo y entre la composición narrativa y expositiva.

En algunos de los fragmentos seleccionados, introducimos el símbolo “//” para indicar que no aparecen algunos turnos, porque su contenido es ajeno a la tarea, o por su excesiva extensión para representar el ejemplo.

9.2 Exposiciones en pequeño grupo con la maestra.

Corresponden a las siguientes sesiones expositivas de trabajo con la maestra transcritas en los documentos a los que hace referencia: S1 G1 Actitud; S3 G1 Amor Ideal; S5 G2 Locura.

9.2.1 Favorecer el pensamiento a través del diálogo expositivo: Estrategias de generalización.

A través del ejemplo asistiremos al proceso de reflexión tanto del procedimiento a seguir como sobre el contenido, guiado por la profesora en los momentos en que entiende que el grupo no se ajustan a la tarea expositiva.

Ejemplo 9-1. S1 G1 Exposición: Actitud. Si decimos por qué nos puede servir

1. Javi: Débil, ¿no?
2. Mta.: Débil. (...) Vamos a reflexionar para, ¿? cada cosa que le digamos pienso yo que si la reflexionamos, ¿no? (...) No sé si desde el principio lo empezamos a hacer. Un poco loco. ¿Quién había dicho, que un poco loco?
3. M^a C.: El Pepe.
4. Javi: ¿Yo?, noo.
5. Mta.: Tú (dirigiéndose a Rafa). Tú fue el que dijiste un poco loco, ¿no? ¿Por qué crees que es un poco loco?
6. Rafa: Sí ¿? (...). Porque yo que se... [no ta... o confunde un molino con Javi: "Nota"] ... (Javi repite la palabra con una risa)
7. Mta.: ¿? Si decimos por qué nos puede servir. Si imaginativo, (...) porque...
8. Javi: Sí porque le echa imaginación para ver un gigante en un molino.
9. Mta.: Vale, qué más cosas. (...) Luego que... en la otra...
10. Javi: Valiente...
11. Mta.: ¿Cómo?
12. Dani: Son gigantes y él lucha con los gigantes. Tiene que ser valiente.
13. Mta.: Claro, ¿verdad?, si él cree que son gigantes aunque sean molinos y quiere luchar con ellos pues es valiente. //
14. Javi: Débil, ¿no?
15. Mta.: Débil. (corrigiendo la acentuación de Javi) Pero por qué, a ver, cada uno que diga por qué cree que es débil.
16. Fco.: ¿Porque era canijo?
17. Rafa.: A ver, porque era muy delgado.
18. Mta.: Es qué no nos dicen >su físico>, (señala hacia la pizarra) fijaos bien. (...) No nos dicen cómo era físicamente, sino qué actitud tenía ante la vida. (...) Entonces, el que sea débil de físico, no creo que influya demasiado ¿no?...16:59.
19. Fco.: ¿? pero espera/ también era débil porque creía...las cosas que ponía en las novelas de caballeros y...

20. Mta.: ¡Ahhh! que se dejaba influenciar.
21. Javi: Débil de mente.
22. Mta.: ¿? trasladamos, o sea, ¿transformamos un poco eso de débil... de mente?
23. Sora.: Sí
24. Mta.: Por....
25. M^a C.: Era....no sé.
26. Sora.: Se dejaba influenciar por los libros.
27. Mta.: <Se dejaba influenciar por los libros>. Influnciar, una persona que se deja influenciar por los libros.

En este ejemplo de estrategias de *generalización* podemos comprobar cómo la construcción de significados se basa en reflexiones metacognitivas (Álvarez Angulo, 2006; Camps & Uribe, 2008) guiadas por la maestra cuando se detiene en las ideas que aparentemente todos comparten, para introducir elementos de reflexión (turno 2 y 7) en los que participan todos los miembros, como paso previo en el proceso de interiorización individual de significados. Las aportaciones de Javi y Dani, son reformuladas por la maestra (turno 13) para aceptarlas colectivamente. Avanzando en la conversación, seleccionamos la repetición de la idea de Javi (turnos 1 y 14), “*débil*”, que en esta ocasión es continuada por el grupo (turnos 16 y 17) y reconducida por la maestra (turno 18). A partir de esta reconducción, Francisco es capaz de recontextualizar la idea (turno 19), de nuevo transformada por la maestra (turno 20). En los restantes turnos, la idea se reconstruye de nuevo y se comparte, en un flujo de ida y vuelta de lo intersubjetivo a lo individual. Si nos fijamos, en el turno 21 Javi une dos conceptos tratados, “*débil*” y “*mente*”. A continuación, Sora integra las intervenciones de los turnos 19 y 20, en su propuesta “*se dejaba influenciar por los libros*” (turno 26). Finalmente, la maestra cierra el proceso en el último turno repitiendo, “*se dejaba influenciar por los libros*”. Es una forma de asumir que todo el grupo comparte los significados manejados, todos se sienten implicados en la construcción del conocimiento.

Ejemplo 9-2. S1 G1 Expos Actitud.

Criterios para ordenar significados: más allá del significado

1. Maestra: ...Pero el texto hay que elaborarlo con orden. (...) ¿eh? Primero hay que ordenar esas ideas que tenéis. Y luego a partir de ordenar esas ideas, se empieza la elaboración del texto. (...)
2. Javi: Bueno, vamos a empezar ¿? lo malo y terminar en lo bueno.
3. Maestra: O sea que vosotros tendríais por ejemplo, empezar en lo que creéis positivo y terminar en lo negativo. Pues sí, sería un criterio ¿no? Un criterio de orden. Empezar por lo que creéis más positivo y terminar por lo que creéis más negativo. Bueno, pues entonces, va, empieza aquí, a ordenar de lo positivo a lo negativo. //
4. Javi: Valiente.
5. Fco.: Es Neutro (A la vez que Javi habla).
6. Javi: Valiente.
7. Sora.: ¿? pa mi es bueno. ¿? (también habla Fco. y no se le entiende. Discuten entre ellos).

8. Sora: Imaginativo es bueno.
9. Javi: Pero ¿por qué? (...) Valiente.
10. Sora: Imaginativo es regular (dirigiéndose a la mta. que atiende de nuevo al grupo). //
11. Fco.: Que decía la verdad, que él creía que era la verdad.
12. Rafa: Que siempre decía la verdad.
13. Javi: ¿? que era verdad.
14. Sora.:< Que decía la verdad es que...<. 17:18.
15. Fco.: Que quería, que creía decir la verdad.

El proceso de generalización se consolida aún más cuando se reflexiona sobre las aportaciones del grupo. La maestra invita a transcender el conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987), en este caso compartido en el grupo, cuando considera que para avanzar en el trabajo de planificación, tienen que establecer un “orden” de las ideas (turno 1), propio del proceso de composición escrita, en el que se estructura el contenido como paso previo a la textualización. Pero no solo realiza esta indicación en el grupo con el que trabaja, extiende su observación al gran grupo para que toda la clase unifique el procedimiento de reflexión buscando el criterio que organice sus ideas.

Parece que la búsqueda de una *coherencia* en la elaboración del texto por parte de la maestra permite indagar en el significado que de forma conjunta intentarán reelaborar. Se trata de buscar una estructura que de un nuevo sentido o reinterprete el significado). La maestra retoma la propuesta de Javi (turno 2), de “*empezar por lo bueno y terminar por lo malo*”, y lo reconduce en un criterio que se mueve de lo “*positivo a lo negativo*”, como hilo conductor del texto (turno 3). Pero cuando se preguntan por cada uno de los términos, la tarea se complica. Entre lo positivo y negativo aparece una valoración, “*neutra*” (turno 5) y “*regular*” (turno 10) que les mueve a establecer un consenso de significado, a generalizar conjuntamente del turno 11 al 15, con la idea “*imaginativo*”. La reflexión se complica y se sitúa en un plano filosófico entre la realidad objetiva y la subjetividad del concepto de verdad, “*creía decir la verdad*” (turno 15).

Ejemplo 9-3. S3 G1 Exposición: Amor ideal. Negociamos para compartir significados reconstruidos

1. Javi: Que es un amor que se lo había imaginado, ¿no?
2. Fco.: Es un amor...imaginativo.
3. Javi: Sí.
4. Sora: Que lo hace todo por esa persona.
5. Fco.: Es un amor imaginativo. (...)
6. Mta.: Un amor eh imaginativo. Pero un amor imaginativo...puede ser estar enamorado de una persona ¿?.. Puede ser. (...) (pensando) un amor que no necesita ser correspondido. Que no necesita que la otra persona le corresponda, ¿o no? ¿Dulcinea le correspondía a Don Quijote?
7. Sora: No (asiente el grupo).
8. Mta.: ¿El sentía amor igual por ella?

9. :Sí (el grupo).
10. Sora: Pero era porque el cre/ pero era porque creía que...ella también le quería a él.
11. Mta.: Pero...¿él tenía alguna...alguna...algo material, la veía, se hablaban?
12. Sora: No.
13. Mta.: Algo que le demostrara, o sea que él, él creía en su pensamiento que la quería él. O sea, que ella lo quería a él también, pero ¿había algo...de alguna manera...se veían, paseaban, hablaban...¿había alguna relación?
14. : No (el grupo) (...).
15. Sora: ¿? por esa persona (habla también Javi, no se entiende).
16. Fco.: Es un amor que no...que no es correspondido. Que no nece/ que no necesita ser correspondido (repite lo que la maestra ha dicho anteriormente).
17. Mta.: ¿Que no....?.
18. Fco.: Que no lo necesita ser correspondido.
19. Mta.: Que no necesita ser correspondido. Eso está muy bien, ¿eh? No que no sea, pudiera serlo, pero que no lo necesita para sentirlo, un amor que no necesita ser correspondido.

En este ejemplo sobre la generalización que se realiza en torno a la composición del “Amor Ideal”, se solapan las ideas, de tal manera que la profesora en el turno 6, reflexiona sobre la característica “*imaginativo*” fundamentando que el amor ideal no necesita ser correspondido. Pero después de varios turnos de intercambio y posicionamientos promovidos por la pregunta de la maestra, sobre la ausencia de demostración amorosa, es uno de los alumnos, Francisco, en el turno 16, el que asume la propuesta, “*no necesita ser correspondido*”. Parece que es el grupo en la voz de cualquiera de sus miembros, el que avanza en intersubjetividad guiado por la maestra, cuando su propuesta es aceptada por Francisco en el turno 19. Es decir, aunque el peso de la maestra es decisivo cuando propone ideas razonadas, la cuestión es que se repita y se asuma por otros miembros del grupo en el proceso real de intersubjetividad (Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

Ejemplo 9-4. S5 G2 Exposición: Locura. Explicación de la causa y las consecuencias de la locura

1. : De caballerías, ¿no?
2. M^a L.: ¿Qué más?
3. Mta.: Entonces esa pregunta, esa idea, qué sería. Qué te explica esa idea.
4. M^a L.: Casi todo.
5. Agus.: La idea principal.
6. Mta.: Porque decís que D.Q. está loco por leer libros de caballería, entonces leer libros de caballería es una causa, ¿eh?
7. Jose: Un hobby.
8. Mta.: la causa, no, la causa, la causa. Eso lo podríais poner ahí entre paréntesis, causa.
9. Agus.: Ya lo has puesto tú, a causa de leer tantos libros de caballería (murmuran).
10. Mta.: Ya lo tenemos loco, hay ahí un motivo que lo volvió loco, ¿no?, pero ahora hay que ver en qué consiste la locura de D.Q.
11. M^a L.: Que veía cosas irreales...que veía cosas irreales...¿no?

En este ejemplo la estrategia de generalización se centra en el procedimiento de composición expositiva relacionado la aplicación de formas básicas de organización del discurso frente a una superestructura como en el caso de la narración (Álvarez Angulo, 2001). Para explicar la conducta “locura” es necesario referirse a la *causa* (turnos 6 y 8) y *consecuencias* (turno 10) de la misma, exactamente “*en qué consiste*”. La maestra lleva al grupo a un nivel de reflexión en el que la lectura de libros de caballerías que para Jose en el turno 7 representa un hobby, se convierte en un nuevo significado que se adapta al discurso que están utilizando, el expositivo. En el turno 11, M^a L., aporta la primera consecuencia de la locura de D. Quijote, “*veía cosas irreales*”.

La estructura textual que la maestra trata de mostrar al grupo, atendiendo a la causa-consecuencia, sobre la que el grupo entabla su diálogo le llevará a generar un “*proceso mental de contextualización*” (Mercer, 2001), en el que cada paso de los participantes va creando un contexto propicio para la reconstrucción de significados.

9.2.2 Estructurar el pensamiento y la acción: Estrategias de organización.

En las estrategias discursivas definidas en el capítulo 8, contemplamos tres niveles dentro de las estrategias de organización, *global*, *concreta* y de *conclusión* de la actividad que tendremos en cuenta al seleccionar los ejemplos.

Consideramos las estrategias de organización global que la maestra gestiona en el gran grupo de la clase porque sin ellas no tiene sentido el comentario del trabajo en pequeño grupo, tanto en las sesiones expositivas como en las narrativas.

Ejemplo 9-5. S1 G1 Exposición: Actitud. Organización global: Ordenar las ideas para desarrollarlas

Maestra: Bueno, pues yo creo que ahora si ya que se ha estao, que esas....notas que tenemos de...de la personalidad de D.Q., (...) que hacen que tome una determinada actitud ante la vida, las ordenamos un poco. ¿uhm? Podemos ponerlas ahí debajo ordenadas y entonces que ya cada uno las copiaría cuando estén ordenadas y a partir de ahí empieza a hacer cada uno su... su composición éno? (...) De la actitud ante la vida de D.Q. (...). Me las ordenáis un poco. ¿Creéis que habría que ordenarlas o tal como están? (...)

En este ejemplo la maestra repite las indicaciones que desde el inicio de la sesión ha dado a toda la clase respecto a la elaboración de un esquema común en el que se recogen todas las ideas del grupo. Aunque adelanta que esas ideas tienen que estar ordenadas, el procedimiento a seguir no lo hace explícito hasta que empieza a trabajar con el grupo y surge la necesidad de

buscar un criterio de orden que comunicará al resto de la clase en ese momento, como mostramos en el ejemplo 2, “Criterios para ordenar significados: más allá del significado”, de las estrategias de generalización, ya comentado.

Una vez finalizado el esquema común generado por el grupo, la fase de trabajo individual que podemos denominar de textualización, la resume con la indicación a nivel individual de copiar el esquema y hacer su propia composición. Durante esta fase individual no da consignas, así que los estudiantes hacen preguntas concretas como veremos en el siguiente ejemplo.

**Ejemplo 9-6. S1 G1 Exposición: Actitud.
Pasamos a otra fase de trabajo**

1. Mta.: Cuando lo acabéis de ordenar, entonces cada uno coge las ideas y cada uno ya empieza a elaborar su (...) su texto.
2. Alo.: Pero separao, ¿no? ¿?
3. Mta.: Eso está acabao de ordenar también.
4. Alo.: Separaos ya, ¿no? ¿?
5. Mta.: ¡Claro!, pero os cabe todo en el mismo folio.
6. P.L.: Pero no..., ¡ah!, como queráis vosotros.
7. Mta.: O si lo queréis poner junto, pero yo creo es mejor separado, ¿no?
8. Javi: <claro>
9. Mta.: O sea, en el mismo texto, pero primero D. Quijote y después Sancho.
10. Alo.: Pero en el mismo ¿?
11. Mta.: En el mismo folio. (...) Bueno, si no te cabe, coges otro. ¿no?

En la fase de trabajo individual parece que lo importante es la presentación (turnos 9 y 11) y se deja pasar la oportunidad de elaborar un texto conjunto sobre los dos personajes, D. Quijote y Sancho, integrado. Retrocedemos en el tiempo, teniendo en cuenta que en otro momento de la sesión la investigadora principal abre la posibilidad de que aparezcan los personajes en el mismo texto. Como comentamos en el capítulo 7, en el que se narran las fases de composición escrita, la investigadora principal propone, “*y si quieren lo pueden comparar*” refiriéndose al contenido textual de los dos personajes, posibilitando de nuevo la reflexión y por tanto la transformación del conocimiento, pero la maestra se limita a repetir el comentario sin profundizar en sus posibilidades. De esta forma entendemos que al surgir de nuevo esta cuestión, la clase repite la pregunta (turno 2) y finalmente la organización de la tarea se detiene en la presentación, que aparezcan los textos “*separados*” pero en el mismo “*folio*” (del turno 4 al 11) más que en el contenido de la textualización.

Ejemplo 9-7. S3 G1 Exposición: Amor ideal.

Estrategia de organización concreta: Seguir el esquema de planificación de grupo

1. Javi: Siempre [tenía presente a esa persona.
2. Mta.: Pues ordénalas ya. Bien pues ahora ya, las pones ahí debajo y al irlas escribiendo, bien redactadas, las vais copiando los demás. ¿De acuerdo?

A pesar de las instrucciones globales, cada paso que se da en la sesión con las diferentes tareas, la maestra repite y precisa lo que hay que hacer en cada momento (turno 2). Se trata de revisar paso a paso el procedimiento que conlleva la composición escrita con el acuerdo de todos los participantes, propio del trabajo colaborativo.

Ejemplo 9-8. S5 G2 Exposición: Locura.

Dejar espacio a la aportación personal

1. Agus.: Ea, que rompe, que cuando los rompía los sacos se, el vino se empezó a derramar y creía que era.
2. Jose: ¿Pero por qué los rompió?
3. Mta.: cada uno ahí que le ponga lo que quiera.
4. Jose: Pero, ¿por qué los rompió?
5. M^a L.: Porque creía que eran.
6. Agus.: Me parece que estaba peleando con...con un bicho o algo.

En este ejemplo, la intervención de la maestra deja paso a las aportaciones individuales del grupo en el turno 3. Tan importante es planear entre todos cómo van a escribir, como abrir un espacio en el que la interpretación personal, en este caso del pasaje de D. Quijote en la Posada con los cueros de vino, pueda dar lugar al texto individual. Entendemos que se puede propiciar la imaginación individual a la vez que se trabaja en colaboración (Lacasa & GIPI, 2006). De hecho Jose repite en voz alta una pregunta (turnos 2 y 4), propia de la estructura causa-consecuencia de la estructura expositiva que la profesora había introducido en la sesión dedicada a la actitud de D. Quijote, y que le servirá a él y a los demás para realizar su versión (turnos 5 y 6).

Por la extensión de la estrategia de conclusión de la actividad, la dividiremos en dos apartados con su ejemplo respectivo (uno para la estrategia de conclusión de la actividad: Resolvemos dudas (“*Sé lo que es pero no lo comprendo*” y otro para la estrategia de evaluación ante la clase (Efecto audiencia).

Intentaremos descubrir la línea común de conclusión de cada sesión en relación a la actividad total del taller de escritura. Hemos seleccionado un fragmento de conversación en el que se refleja la doble finalidad de la conclusión de la actividad escolar, por una parte *resolver dudas*, y por otra parte *evaluar* la actividad escolar que se concreta en la lectura de los textos elaborados a toda la clase y su revisión y valoración principalmente por la maestra, en cada una de las

sesiones. Tanto el inicio de las sesiones educativas como la conclusión se realizan en gran grupo con una intervención casi exclusiva de la maestra, en una relación asimétrica habitual en el contexto escolar (Cazden, 1988; Wells, 1993). No se plantea la posibilidad de una evaluación entre iguales a partir de unos criterios que se han podido establecer previamente, lo que deja un papel menos protagonista al grupo. Los estudiantes suelen responder sí o no a las preguntas dirigidas de la maestra sobre la adecuación de los textos que se leen a la meta de la sesión, escribir un texto expositivo. Después de la lectura de uno de los compañeros la maestra pregunta a la clase, “¿Nos está describiendo cómo es o nos está explicando su actitud? ¿Cómo afronta la vida D. Quijote?”, el gran grupo responde negativamente y la maestra repite la afirmación que en realidad es una valoración negativa de la lectura, “¿Eh? Describiendo cómo es. No nos explica (...) ¿eh?...cómo afronta la vida. (...)”. La frontera entre lo descriptivo y lo expositivo provoca dificultades que veremos cómo se resuelven.

Ejemplo 9-9. S1 G1 Exposición: Actitud. Resolvemos dudas: “Sé lo que es pero no lo comprendo”

1. Mta.: Bueno, vamos a empezar a leer lo que hay. (...) Javier ¿tú vas acabando? (La mta. da por finalizada la tarea y pasa a la lectura de alguno de los textos. Antes intenta aclarar dudas respecto a la tarea realizada).
2. Javi: Ya he acabao.
3. Mta.: Y los demás (da palmadas para centrar la atención de la clase). Vais a leerlo. (...). Vamos a empezar a leer ya alguno. (...) 17:47. Oye...En algún grupo se dijo que no se sabía qué era la actitud ante la vida. (...) ¿Es verdad eso? (...) ¿No sabéis lo que es? (...) (Algunos contestan afirmativamente y otros negativamente).
4. Alo.: Se lo que es, pero no lo comprendo.
5. Mta.: Que no lo comprende. Si yo digo...cuando se enuncia un texto para que se explique, y lleva el título: "explica la actitud de D.Q. ante la vida, explica la actitud de S. P. ante la vida"...Pienso que lo más lógico es decir: "Mira yo no sé lo que es eso" (...) ¿eh?, y entonces empezaríamos explicando (...) y luego pasaríamos a hacer el texto. Porque, claro, si uno no entiende una cosa (...) ¿eh?, de la que tiene que partir, para hacer un texto, pues está perdiendo todo el tiempo.
6. Alo.: Pero ya me he enterao.
7. Mta.: ¿Ya te has enterao? Pues ahora nos lo vas a explicar.
8. P.L.: Por los otros (se refiere a la interacción del grupo).
9. Mta.: Por los otros ¿no? (...) ¿Os habéis enterao entre vosotros lo que era?...Pues ahora nos lo explicas a los demás, (...) por si no lo sabemos.
10. Alo.: (Risas en su grupo) la actitud es lo que piensa alguien sobre la vida, ¿no?. No sé, lo que piensa alguien, ¿no?
11. Als.: Lo que siente. Lo que hace.
12. Mta.: Lo que siente...lo que hace...cómo responde...
13. Javi: Cómo afronta la vida.
14. Mta.: ¿Cómo?
15. Javi: Cómo afronta la vida.

16. Mta.: Cómo afronta la vida. (Soraya da con el codo a Javi, jugueteando, pues ella también intervenía hablando y sólo se le ha escuchado a Javi, que se ha quedado de protagonista).
17. Fco.: Cómo responde ante...
18. Mta.: ¿Cómo?
19. Fco.: Cómo responde ante la vida.
20. Mta.: Cómo responde, ante la vida, cómo la afronta, como responde (...). ¿Queréis eh...ahondar un poquito más en la idea? (...) ¿No? Ya nadie quiere apuntar más. Bueno, entonces eso lo hemos entendido ya, ¿no?, (...) ¿o no?

En este ejemplo típico de cierre de la sesión haciendo un recuento tanto de las dificultades en el manejo del contenido como en el procedimiento podemos destacar dos aspectos, la importancia de la colaboración de los iguales en la construcción de un entendimiento compartido y la resolución de las dificultades en medio de un contexto mental un tanto indefinido en el que se construye el conocimiento (Newman, Griffin & Cole, 1989).

En los turnos 6 y 8, los participantes se refieren al intercambio de conocimientos entre iguales que ha permitido de alguna manera establecer un puente entre sus conocimientos y el significado nuevo que supone “*explicar la actitud de D. Quijote*”. Son “*los otros*” (turnos 8 y 9) los que ayudan a entretejer el conocimiento compartido como se demuestra en la suma de sus aportaciones al final de la sesión (del turno 10 al 19), una vez que se han puesto a hacerlo, a pensar y reflexionar conjuntamente. Cómo responde, qué piensa y cómo afronta la vida son reflexiones que explican la actitud del personaje ante la vida.

En cuanto a las dificultades que surgen un buen resumen es la frase de un alumno al finalizar la sesión, “*Se lo que es, pero no lo comprendo*” (turno 4). También en el grupo de iguales donde no estaba presente la maestra (S1 G2), la investigadora principal charla con otro alumno de la dificultad del tema, en este caso es Agustín el que trata de aclararse y consigue con esta conversación más pistas.

Ejemplo 9-10. S1 G2 Exposición: Actitud.

1. P.L.: el qué no entendías.
2. Alm.: la pregunta.
3. Agustín: la actitud de la vida. Yo que sé que no...hasta que no...he empezado a hacerlo.
4. P.L.: ¿qué es lo de la actitud, sabéis que es la actitud ante la vida?
5. Agustín: lo que piensa ¿no?, <sobre la vida o yo que se¿ ¿?
6. P.L.: lo que piensa, y... cómo se comporta ¿no? (...) Cómo se enfrenta, o ¿no? ¿O es mucho para vosotros? ¿? ¿eh?

En el tema de la sesión, la “Actitud de D. Quijote ante la vida”, la dificultad que estuvo presente prácticamente a lo largo de la sesión se localizaba en el propio concepto de actitud que engloba aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales. De manera explícita no se

llegó a desentrañar el concepto en sí, pero a través de varias intervenciones de la profesora y de la investigadora participante (turno 6) (“lo que piensa...*cómo se comporta...cómo se enfrenta*”), los estudiantes introducían aspectos comportamentales con referentes como “*intentaba que...*”; cognitivos, como “*Pensaba que...*” y emocionales como “*era*” o “*tenía*”.

Para explicar mejor lo que podía estar ocurriendo intentaremos profundizar el concepto de *Actitud*, como elemento cultural que poseemos. Es interesante constatar que en la actualidad no hay un consenso en lo que entendemos por “actitud”. González-Pineda (2002), nos explica que se trata de un concepto muy amplio en el que según los autores se pueden describir varios componentes. Por una parte, las actitudes se componen de elementos que se relacionan entre sí:

- Cognitivo: Formas de percibir los objetos, las situaciones y las personas. Conocimientos y creencias.
- Afectivo: Sentimientos a favor o en contra.
- Comportamental: que se manifiesta en acciones y verbalizaciones sobre la conducta.

¿Cómo podemos demostrar que una persona tiene una actitud positiva hacia algo o alguien? La medición en este campo es muy diversa, dado su carácter multidimensional y la complejidad de interpretar los datos que habitualmente se recogen en autoinformes o en escalas de observación. Desde un ámbito distinto a la investigación, opinamos acerca de la postura o posicionamiento acerca de un hecho situación o persona que toma alguien y decimos que es su actitud. En este caso podríamos decir que realizamos una evaluación de las actitudes por observación. Sacamos conclusiones de la forma de pensar y sentir de otra persona observando cómo se comporta y analizando lo que verbaliza.

De nuevo es el lenguaje, el que muestra los sentimientos y creencias de los personajes del Quijote. Los alumnos irán descubriendo a través de sucesivos acercamientos, en qué consiste eso tan complicado como “*explicar la actitud*” de Don Quijote y Sancho Panza ante la vida. Pueden observar a los personajes a través de su discurso en una representación teatral de la obra y a través de una lectura de un pasaje de la propia historia, los Molinos de Viento. Parten de estas experiencias previas y de sus prácticas escolares respecto a los formatos narrativos, descriptivos y expositivos (Edwards & Mercer, 1987; Schneuwly, 1992).

En la construcción del conocimiento de su actividad van pasando por etapas de acercamiento al concepto de actitud, de confusión con la descripción, “el retrato”, como si la zona de desarrollo próximo estuviera un poco alejada para conseguir entender y manejar el concepto de actitud. Quizá podía haber facilitado el proceso algún tipo de consigna como el que proponemos para explicar la actitud: “*Se observa lo que hace un personaje y se deduce lo que piensa y lo que siente*”. A pesar de las dificultades, la implicación del grupo colaborativo en la misma empresa constructiva abre diferentes vías de acceso en su aprendizaje (Newman et al., 1989; Rogoff, 1994, 1998; Rogoff et al., 1995).

Ejemplo 9-11. S1 G1 Exposición: Actitud. Efecto Audiencia: para quién escribimos

1. Mta.: Bien, bueno. M^a Luisa vas a leerlos tú. >Don Quijote>, venga, M^a Luisa. (lectura del texto)
2. Mta.: Veía siempre la realidad... (repite la última frase leída a toda la clase y pregunta:). Y D. Q. ¿qué veía?
3. Alo.: Fantasías.
4. Mta.: Fantasías (...) ¿eh? Era más fantástico. ¿eh? Y Sancho veía la realidad. ¿Nos está describiendo cómo es o nos está explicando su actitud? ¿Cómo afronta la vida D. Quijote? (los alumnos responden negativamente). ¿Eh? Describiendo cómo es. No nos explica (...) ¿eh?... cómo afronta la vida. (...) A Ver, M^a Paz. (lectura del texto)...
5. Mta.: Vamos a ver otro grupo cómo lo v. A ver, vosotros, ¿quién lo lee? (...) >Tú, M^a Luisa>, venga, >M^a Luisa> léenos tú D.Q. (...) Alto, M^a Luisa. (Lectura del texto)...
6. Mta.: <Está muy bien> (...) <Está muy bien>. Otra persona del grupo.

El segundo tipo de estrategia de conclusión se relaciona con la evaluación-revisión de los textos escritos a través de la lectura a la audiencia del aula. Antes de analizarlo directamente, hablaremos de algunos aspectos importantes para descubrir sus implicaciones educativas.

Al inicio de la sesión que abre la serie de la actividad educativa (S1) la única referencia a la revisión de los textos que hace la maestra es “*Mirad, al final vamos a leer algunos textos. (...) Antes de >irnos>, antes de irnos, vamos a leer algunos textos. Tienen que quedar acabados porque se van a recoger. (...)*”. De forma aparentemente explícita indica que al término de la sesión se realizará algo tan importante como leer los textos a los compañeros. Sin embargo, al introducir la observación, “*se van a recoger*”, añade implícitamente una segunda forma de control y posible revisión de los textos. Habitualmente los trabajos que se recogen en el aula los corrigen los docentes y cuando son devueltos a los alumnos abundan las correcciones gramaticales y ortográficas.

Nos tenemos que trasladar a la última sesión (S6) que cierra el taller de escritura para que la profesora resalte la *finalidad comunicativa* de la actividad cuando comenta, “*se lo vamos a dedicar a los compañeros*”. También en esta ocasión no puede faltar la referencia al aspecto formal, “*para*

que todo el mundo pueda leer nuestra ortografía ¿vale?...nuestra caligrafía". Los aspectos pragmáticos en los que se tiene en cuenta al lector u oyente se dan por sentados, de manera implícita.

En este contexto es en el que analizamos el fragmento del ejemplo anterior. La fase de revisión que acompaña en todo momento la composición escrita y que prepara la producción textual para que sea definitiva no se contempla como tal ya que no da lugar a introducir cambios que mejoren, amplíen o aclaren los contenidos tratados. En su lugar, se reduce a una evaluación rápida del texto en la que la profesora decide si se ajusta al objetivo de partida de la sesión, elaborar un texto expositivo (turno 4), *¿Nos está describiendo cómo es o nos está explicando su actitud? ¿Cómo afronta la vida D. Quijote? (los alumnos responden negativamente). ¿Eh? Describiendo cómo es. No nos explica (...) ¿eh?... cómo afronta la vida.*, sin dar ocasión a propuestas del resto de los compañeros, o a comparar los textos adecuados o no a la estructura expositiva. Si comprueba que se ajusta el texto al formato textual expositivo (turno 6), simplemente comenta que "está muy bien".

Estaríamos ante un típico esquema IRE, en el que la evaluación docente implica una *reformulación* (Cazden, 1988) relacionada con el andamiaje en el que el docente reconduce las reflexiones y la reconstrucción de la experiencia de los participantes. Pero se realiza de una manera casi unidireccional que plantea la mejora de la actividad a nivel ortográfico, que sea legible al lector, con lo que se queda en la revisión individual aunque esté presente toda el aula, se olvida la posibilidad de entablar un diálogo con el lector. Pensar en el posible lector favorece la reflexión en cuanto que el escritor se esfuerza por ajustar sus metas a las expectativas del lector, lo que llamamos el *efecto audiencia*. En esta línea autores como Mercer (2001), que señala cómo la reflexión sobre el mensaje que se escribe y a quién va dirigido favorece el proceso de composición escrita y Bakhtin (1981), que destaca el carácter dialógico de la escritura que transforma los significados cuando se establece una conversación con el lector. Cuando nos preguntamos por la comprensión del posible destinatario de nuestros mensajes y cuando discutimos oralmente antes de escribir, la reflexión nos proporciona una transformación del conocimiento que progresivamente nos puede convertir en escritores maduros (Camps, Guasch, Milian, & Ribas, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, 2000).

9.2.3 Crear el contenido: Estrategias de aportación de ideas nuevas.

Los nuevos significados surgen a partir de comentarios que se enlazan con ideas previas, tanto sobre el tema de trabajo como sobre su organización. En el diálogo se introducen preguntas

para que los estudiantes respondan de forma individual o en grupo, sobre la propia interpretación del contenido de la tarea o de la organización de la actividad (Saló, 2006).

**Ejemplo 9-12. S5 G2 Exposición: Locura.
Facilitar la lluvia de ideas**

1. Al.: ¿ El por qué estaba loco o las cosas que hacía?
2. Mta.: Hombre, las cosas que hacía D.Q., las cosas que hacía serían las aventuras, aquí no te las pide. //
3. Mta.: Ya lo tenemos loco, hay ahí un motivo que lo volvió loco, ¿no?, pero ahora hay que ver en qué consiste la locura de D.Quijote. //
4. 2. Mª L.: Que veía cosas irreales.
5. Mª L.: Que pensaba que estaba en una época de caballeros.
6. : Pero si eso....
7. : Pero eso es lo mismo.
8. : Entonces si.....entonces empiezas a decir que los molinos creía que eran de eso de piedra.
9. Agus.: Porque como ha dicho eso de los caballeros, he dicho, entonces tienes que empezar a decir todo lo de los molinos, lo...y al final pues está ahí todo el lío....lo de los sacos de...//
10. Mta.: Pero, ahondando un poco sobre esa idea, veía cosas irreales, poned ejemplos de las cosas que él veía y que eran irreales.

En este fragmento de conversación vemos cómo la maestra a través de una pregunta clave intenta favorecer la lluvia de ideas acerca de las consecuencias de la locura atribuida a D. Quijote. Preguntar “*en qué consiste*” (turno 3) promueve el pensamiento explicativo de los estudiantes que comienzan a aportar ideas recordando momentos concretos de las aventuras con los molinos de viento o con los pellejos de vino en la posada (turnos del 4 al 9). Es más, aprovecha ese comentario de Agustín (turno 9) para indicar al grupo una forma de enriquecer la explicación, con ejemplos (turno 10).

Es curioso como al inicio de la fase de trabajo en grupo, en el que situamos éste fragmento, una vez que la maestra se ha dirigido a la clase para decirles el tipo de texto que tienen que elaborar, un alumno comenta su interpretación de la tarea en el turno 1, en forma de pregunta, “*¿El por qué estaba loco o las cosas que hacía?*”, en la que se recogen indicaciones previas de la profesora respecto a la organización del texto expositivo, buscando la causa en la primera sesión, pero aporta su propia idea de la estructura narrativa (“*las cosas que hacía*”). La respuesta de la maestra en el turno 2, se centra en la diferenciación de lo narrativo y lo expositivo, matizando su comentario, por lo que deja claro que “*las cosas que hacía serían las aventuras*” y no tienen sitio en la exposición.

A medida que el grupo construye su discurso, de sesión en sesión, utilizar “*ejemplos*” (turno 10) en la explicación de la locura, de lo que le ocurre a D. Quijote en sus aventuras sí puede servir

para ampliar y contextualizar la exposición. Es otra de las muestras en la que comprobamos que los participantes construyen su propio discurso, convirtiendo la práctica educativa en una reconstrucción única del género textual.

9.2.4 Entretejer los turnos del diálogo: Estrategias de continuidad.

En el conjunto de estrategias discursivas, el porcentaje de aparición de las estrategias de continuidad nos muestra un papel de apoyo en la sucesión de turnos, igualmente importante en el fluir del discurso. Se trata de reproducciones o repeticiones de enunciados de los estudiantes. De reelaboraciones a partir de las reproducciones, a las que se añade información nueva sobre la misma idea o significado introducido por el alumno. Finalmente, encontramos recapitulaciones y síntesis que vuelven o enlazan los significados manejados en el tiempo.

Ejemplo 9-13. S1 G1 Exposición: Actitud. Reproducción y reelaboración

1. Javi: Se imaginó que le podía dar un trozo de tierra D.Q., y no tenía nada.
2. Mta.: ¿Imaginativo?...¿eso es imaginativo, o...?
3. Fco.: Eso es....
4. Sora.: Humilde.
5. Fco.: Eso es, eso es noble, que se cree todo lo que...(...) todo lo que le dicen.
6. Mta.: Bueno yo, a ver, buscad la palabra. Es que...imaginativo, eso no. (...) Eso tiene otra palabra.
7. Fco.: ¿? dicho se cree too.
8. Mta.: Que D.Q. le, eso, que se cree todo. Pero una persona que se cree todo (...) //
9. Javi: Lo contrario de crédulo.
10. : <incrédulo> (contestan varios).
11. Fco.: Eso es lo que me dice mi madre.
12. Mta.: ¿Ingenuo?
13. Javi: A ver si es incrédulo.
14. Mta.: Bueno, pude ser ingenuo, ¿no?
15. Javi: ¿Ingenuo? (Y escribe).
16. Mta.: <Ingenuo>.
17. Fco.: Una cosa así es la que dice mi madre (...) que me creo too (se ríe).
18. Javi: Es lo contrario.
19. Mta.: ¿Habría, habría otra palabra?
20. Javi: <A mi es que no me cuadra>.
21. Mta.: ¿Confiado?

En este fragmento se ve claramente la influencia de la maestra en la reelaboración de la propuesta inicial de Javi en el turno 1 sobre la actitud de Sancho Panza con su manera de seguir a D. Quijote. La maestra no encuentra una palabra que defina el comportamiento de

Sancho e invita todo el grupo a participar (turno 6), desde “*imaginativo*” (turno 2) hasta “*ingenuo*” (turno 12) llegan finalmente a “*confiado*” (turno 21). Aunque los componentes del grupo aportan ideas son las definiciones de la maestra las que se imponen buscando la aprobación de todos. En el siguiente ejemplo la reelaboración parte más claramente de las aportaciones de los alumnos y alumnas.

Ejemplo 9-14. S3 G1 Exposición: Amor ideal. De lo irreal a lo imaginario

1. Sora: Que era imaginario (...)
2. Mta.: Pero date cuenta que imaginario, o sea, que él ese amor lo ponía en...en una persona...que era imaginario...no sé hasta qué punto.
3. Sora: Irreal. Porque ¿no dec/ no decían que...Dulcinea...probablemente era una [sirvienta, una limpiadora.
4. Mta.: Una ¿?, una...pastora,] un...de allí del pueblo.
5. Sora: Pues entonces era irreal, la había puesto como una dama, pero ella no era una dama, ella era una vulgar...sirvienta.
6. Mta.: Entonces podemos decir que le ponía.....que le ponía...se le ponen [atributos a esa persona que no tiene.
7. Sora: La ensalzaba].
8. Mta.: <Eso no>. Porque la persona existe. Lo que pasa es que no existe como él dice que es. <Sino que la ve de otra Entonces podemos decir que le ponía.....que le ponía...se le ponen [atributos a esa persona que no tiene.
9. Fco.: Le pone más....
10. Sora: La ensalza, ensal/ ensalzaba en su imagen. (...) 16:12
11. Mta.: Le ponía....¿qué?...¿lo que no tenía? (...) (Todos pensando).
12. Sora: La realzaba. <La realzaba>...
13. Fco.: Es un amor que...que realza (riéndose) a la otra persona.
14. Sora: Que realzaba todo...todas sus ¿?.
15. : que realzaba la simpleza.....
16. Fco.: Le pone/...
17. Sora: Exaltaba todos sus defectos.
18. Fco.: Le po/ le pone rasgos que....ireales.
19. Javi: Se la imaginaba [perfecta. /
20. Sora: Que la en/ que la ensalza.
21. Mta.: Que la ensalzaba. (...) "Que la ensalzaba" (diciendo lo que escribe).

En este ejemplo destacaremos las elaboraciones a partir de ideas de los alumnos y alumnas, cómo el grupo guiado por la maestra baraja significados como “*imaginario*”, “*irreal*”, o “*ensalzar*” hasta que se adaptan a la interpretación que les interesa. En el turno 2, la docente no está convencida de la utilización de imaginario como idea para desarrollar el amor ideal e invita a reelaborar la idea. Sora cambia la idea de imaginario por irreal cuando concreta “*le ponía como una dama*” (turno 5), lo que utiliza la maestra para que busque otro significado más adecuado, como finalmente ocurre en el turno 7 cuando propone, “*la ensalzaba*” a la vez que habla la maestra y tiene que repetirlo en turnos posteriores, utilizando conceptos similares (turnos 10-

12-17) y que comienza a repetir y compartir el resto del grupo como demuestra Javi en el turno 19 “*se la imaginaba perfecta*”. Finalmente la maestra reproduce la idea de Sora “*que la ensalzaba*” en el turno 21 con lo que es aceptada y se puede escribir en el esquema de grupo.

Ejemplo 9-15. S5 G2 Exposición: Locura. Recapitulación y síntesis

1. Mta.: Vamos a ver, ¿tú, por qué piensas que está loco?...espera un momento. Vosotros os aventurasteis enseguida a decir que D.Q. estaba loco además casi todo el mundo en...aquella...pequeña reflexión lo decía. Y tuvisteis un momento para pensar.
2. Agus.: Pues porque se imaginaba cosas que no eran verdad.
3. Mta.: Se imaginaba cosas que no eran verdad.
4. Agus.: Veía cosas irreales.
5. Jose: Cosas irreales.
6. : Es lo mismo, ¿no?
7. : Eso lo has puesto ya.
8. 2. Mª L.: Qué más.
9. Mta.: Pero, ahondando un poco sobre esa idea, veía cosas irreales, poned ejemplos de las cosas que él veía y que eran irreales.

En este ejemplo la maestra entiende que no se puede avanzar sin reflexionar sobre algo importante así que en el turno 1 se retrotrae al comienzo de la actividad cuando ya en la primera sesión toda la clase hablaba de la locura de D. Quijote. Desde ese punto invita al grupo a pensar en el por qué y finalmente en el turno 9 les invita a profundizar en la idea y a poner ejemplos. El movimiento de ida y vuelta en el pensamiento o de recapitulación y síntesis como lo hemos llamado, sirve de hilo conductor en la reflexión para avanzar en la comprensión conjunta del grupo.

9.3 Exposiciones en el grupo de iguales.

Corresponden a las siguientes sesiones expositivas de trabajo en el grupo de iguales, transcritas en los documentos a los que hace referencia: S1 G2 Actitud; S3 G2 Amor Ideal; S5 G1 Locura.

9.3.1 Pensar con los iguales: Estrategias de generalización.

Cuando el grupo trabaja solo gestiona los turnos de participación y propicia la implicación en la tarea por parte de uno o varios miembros, toman roles activos en su interacción social (Rogoff, 1998; Rogoff, Turkani & Bartlett, 2001) que se ve reflejado en los procesos de reflexión tanto del procedimiento a seguir como sobre el contenido.

En el camino hacia una comprensión compartida mostraremos las dificultades que tienen que superar el grupo de iguales, sin este contexto comunicativo sería difícil entender la importancia del trabajo colaborativo en la generalización de significados.

Ejemplo 9-16. S1 G2 Exposición: Actitud.
“¿Qué es actitud?, ¿qué difícil?”

1. M^a L.: ¿Qué alto?
2. Lorena: Qué...alto. (desafiándose entre ellas)
3. M^a L.: ¿Qué alto?
4. Lore: ¿Qué alto?... (parece que cada una no entiende la postura de la otra).
5. M^a L.: ¿Tú sabes la vida de D. Q.? (Se dirige a Lorena, aunque había vuelto la cabeza pendiente de lo que habla la maestra). .
6. Jose: Que hay que decir lo que piensa D.Q. (Mirando a Agus. medio dudando, medio afirmando).
7. Agus: Sí.
8. J.J.: La actitud de D.Q. (se oye en el video).
9. M^a L.: La actitud...(.) Actitud de D.Q. <ante la vida> (contesta después de tener girada la cabeza escuchando de nuevo a la maestra que habla en ese momento de "la actitud ante la vida").
10. Luci: Imaginativo.
11. Lore: Noo... (a M^a L., habla a la vez que Luci).
12. J.J.: Sobre la vida (como Luci, intenta meterse en la conversación a pesar de no haber dejado de discutir Lore y M^a L.).
13. Lore: Pero nosotros tenemos que describir sus características. //
14. Luci: Es muy imaginativo (Agus comenta en broma algo ¿? y M^a L. riéndose lo llama tonto) Imaginativo, idealista.
15. M^a L.: Pero eso es el retrato. (...)
16. Luci: Es que son las características de D. Q. //
17. M^a L.: Eso son...eso es un retrato de características generales.
18. Luci: Entonces...a ver...¿?...
19. Lore: ¡Ea!... //
20. Agus: ¡Mira!... (Vuelve la cabeza para leer en la pizarra:) "Actitud de D. Q... ante la vida".
21. Lore: Pero lo primero ¿? lo otro. (...) //
22. Jose: Pero ¿qué hay que decir?... ¿actitud?...¿que qué pensaba ante la vida?
23. M^a L.: Sí.
24. Jose: Yo que sé... //
25. Jose: ¡Esto es muy difícil hombre!... //
26. Luci: Sí, sí, claro, eso sí.
27. M^a L.: ¿No? (mirando a Jose).
28. Luci: Sí....
29. Lore: Noo...
30. Todos los demás: Sí...
31. Lore: Sí pero no. //
32. Jose: Anda que isí!...
33. Lore: Tú ponlo.

- 34. Jose: Que tú ve poniendo de eso.
- 35. Luci: Tú ponlo, eso ponlo.
- 36. Agus: Ponlo.
- 37. Luci: ¡Ponlo!
- 38. M^a L.: Pensaban.... (mientras escribe).

Hemos plasmado la mayor parte del fragmento de conversación (para no perder el contexto) en los que se muestra el conflicto interno del grupo ante una tarea con dificultad, como expresa Jose en el turno 25. A pesar de las instrucciones de la maestra a toda la clase que también han quedado escritas en la pizarra, el grupo no se pone de acuerdo (turnos 3, 11, 21 y 31).

Progresivamente el intercambio de sus interpretaciones les lleva a generalizar un contenido común. Comienzan asociando la instrucción de la profesora, “sacar unas notas características para el esquema común”, para el texto expositivo, al procedimiento habitual de elaboración de un texto descriptivo (trabajado con anterioridad al taller). Lore en el turno 13 verbaliza su interpretación de la tarea “*describir sus características*” por lo que se entiende su primera propuesta, “*alto*” (turnos 2 y 4) como una característica física. M^a L. que discrepa con ella en esos primeros turnos, parece tener claro lo que hay que hacer en la tarea expositiva y el resto de los compañeros comparten la misma idea (turnos 5 a 9), centrada en la actitud ante la vida de D. Quijote y en lo que pensaba.

Pero no resulta fácil despegarse de sus experiencias con los textos descriptivos y M^a L. intenta explicar a Lore y Luci que lo que proponen es “*un retrato de características generales*” (turnos 15 y 17). Lore parece aceptar el contenido de la tarea pero insiste en que el procedimiento comienza por “*lo otro*” (Turno 21), refiriéndose a recoger las notas características de las que habla siempre la maestra para apuntarlas en el esquema común. Finalmente, Luci en el turno 26 se suma a la interpretación de M^a L. y Lore en el turno 31, con reservas, “*sí pero no*”. A partir de su intervención, uno a uno, el resto del grupo muestra el mismo punto de vista arrastrando al conjunto (del turno 32 al 37).

El último turno representa el resultado de un costoso intercambio de interpretaciones propio de la generalización conjunta del contenido tratado en el grupo de iguales. Conflicto y acuerdo son en este caso el motor de la reconstrucción de la tarea básica de esta sesión expositiva, en el que los distintos miembros del grupo se implican de forma colaborativa.

9.3.2 Decidimos qué y cómo escribimos: Estrategias de organización.

En el grupo de iguales las estrategias comunicativas de organización se ubican en la situación de trabajo grupal en la que elaboran el esquema de planificación del texto. En las estrategias de organización global de la actividad y de conclusión el papel de guía corresponde a la maestra, como hemos comprobado en el apartado de estrategias de organización cuando interviene la maestra.

Las estrategias de organización forman parte de las rutinas escolares llevadas a cabo por profesores y alumnos, en definitiva, es la guía de la instrucción educativa como también veremos en las sesiones narrativas.

Ejemplo 9-17. S1 G2 Exposición: Actitud. Nos organizamos: el qué y el cómo

1. Jose: Primero tomar todas las ideas y luego toos copiamos lo mismo, ¿no?
2. Agus: Eso.
3. M^a L.: Venga.
4. J.J.: ¿Todos lo mismo?
5. Lore.: Claro. En las notas, ¡Jolín! ¿?
6. J.J.: Vale.
7. M^a L.: Reflexión...(escribiendo en el papel, como secretaria).
8. Jose: ¿Primero por D.Q. o Sancho? (mirando a Agus).
9. Agus: (deletreando lo que escribe M^a L.) Ex-plic-a. E,s,c,m (deletrea), espera...(se ríen).
10. Jose: ¿Qué hay que poner/?
11. Agus: No sabe escribir (riéndose).
12. Jose y Agus: ¡Vale!, ¡vale! (P.L. les ha dicho que hablen fuerte para que les oiga todos se ríen). (...)
13. Jose: ¿Hay que copiar o escribir? (mirando a Agus).

Del turno 1 al 6 el grupo decide el orden de trabajo repitiendo la consigna global de la maestra. En cuanto al contenido, M^a L. se adelanta con su aportación en el turno 7, verbalizando que se trata de un proceso de reflexión, refiriéndose a la elaboración textual expositiva. Jose interviene preguntando el orden en el que escribirán sobre la actitud de cada uno de los personajes y sobre el contenido (turnos 8 y 10).

Organizarse es una manera de compaginar el trabajo para llegar a un entendimiento conjunto del contenido. Procedimiento y contenido van de la mano en el siguiente ejemplo, en el que una reorganización de las ideas puede llevar a descubrir nuevos aspectos del contenido, como

vimos al aplicar criterios positivos y negativos de orden, en la primera sesión en la que el grupo trabajaba con la profesora (S1 G1).

**Ejemplo 9-18. S5 G1 Exposición: Locura.
Ordenamos las ideas**

1. Sora: ¿? A ver, déjalo, déjalo, espera, espera.
2. Fco.: Yo voy a empezar ya con la...con el texto.
3. Sora: El texto sin...las últimas ideas, ¿no?
4. Rafa: Ahora ordénalas, ordénalas.
5. Sora: Si tenemos cinco compadre ¿?.¿Tenemos que poner más?
6. Javi: Yo tengo seis.

En este ejemplo el grupo de iguales da por finalizada una parte de la tarea (turno 1) en la que han estado aportando el contenido para pasar al siguiente paso que consiste en ordenar las ideas (turnos 4), aunque Sora se pregunta si pueden continuar (turno 5) en un intento de hacer partícipe a todo el grupo en la decisión, de cada uno de los pasos de planificación y elaboración textual.

Cuando el grupo se implica, siempre alguno de sus miembros intenta que no se desorganicen y dejen de trabajar, como veremos en el ejemplo de Javi.

**Ejemplo 9-19. S5 G1 Exposición: Locura.
Intentamos avanzar**

Javi: ¡Tío, Crespo!, vamos a hacer las ideas porque éstos no hacen nada, itío, venga!, ¡ya!

La gestión de la actividad del grupo recae en varios miembros del grupo que en diferentes momentos entienden que el trabajo tiene que salir adelante. Aunque hay innumerables momentos en los que la conversación es ajena al trabajo, siempre se reconduce por alguien del grupo, llamando la atención de los demás y pidiendo aportaciones a la tarea.

9.3.3 Creamos contenido: Estrategias de aportación de ideas.

Recordamos que los nuevos significados surgen a partir de comentarios que se enlazan con ideas previas, tanto sobre el tema de trabajo como sobre su organización.

Ejemplo 9-20. S3 G2 Exposición: Amor ideal.
Ideas para el amor ideal

1. Lore: Sincero.
2. M^a L.: ¿Qué más?
3. Luci: Familiar.
4. Lore: Amigable.
5. Luci: Intimo.
6. M^a L.: ¡Intimo!
7. Jose: ¡Intimo!
8. M^a L.: Intimo, íntimo..... íntimo ¿?
9. Lore: Perfecto.
10. Jose: Venga..... iyo qué sé!, pero y...vamos poniendo todas las cosas y luego seleccionamos.

Si en el ejemplo de “facilitar la lluvia de ideas” (S5 G2 Exposición: Locura), la maestra en el grupo de iguales promovía la asociación de ideas a través de la pregunta “*en qué consiste la locura*”, el grupo de iguales busca sus estrategias similares propias para relacionar el contenido de la tarea con su interpretación del tema del amor ideal (turnos 1 al 9). Son conscientes de que todas las ideas que aporten no quedarán escritas, necesitarán reflexionar sobre las propuestas que más se ajusten a su exposición, como finalmente se refleja en el turno 10 cuando Jose habla de realizar una selección de todas las ideas.

Ejemplo 9-21. S1 G2 Exposición: Actitud.
Al contrario para Sancho Panza

1. Lucía: Sancho Panza.
2. M^a L.: vamos a ver...
3. Agustín: todo lo contrario (respecto al contenido de Sancho).
4. Lorena: <pero tan pa bajo no> (hace referencia al espacio del esquema señalándoselo a M^a L. pero ésta no parece tenerlo en cuenta).
5. M^a L.: diferenciaba... pues la realidad de lo irreal.
6. Lucía: <pero al final, uhm< (...) (todos intentan encontrar propuestas)
7. guiaba... ¿?
8. Jose: > lo contrario >...pon, "lo contrario de Don Quijote". 426
9. Agustín: sí. Lo contrario de valentía, lo afrontaba todo con miedo.
10. Jose: lo veía todo, a la realidad.
11. Lucía: no porque luego se convier/ se vuelve loco.
12. Jose: no.
13. M^a L.: al principio...
14. Lucía: <no, al principio/>
15. M^a L.: al principio...
16. Jose: pero lo que hizo fue seguirle la corriente a Don Quijote. Y así se fue...
17. M^a L.: al principio era...
18. M^a L.: su ¿? "era realista, Don Quijote le contagió la locura, y guiaba a Don Quijote." (...)¡Ostia!, aquí podríamos poner " tenía tendencia a meterse en problemas".

19. José: ¿El Sancho?
20. M^a L.: no del Quijote. En Don Quijote podríamos poner " tenía tendencia a meterse en problemas".

El grupo de iguales se apoya en el trabajo previo sobre el personaje principal para construir el contenido del personaje que ocupa el resto del texto expositivo. El repaso mental de las características aportadas les lleva a concluir que el criterio para crear el contenido es pensar en significados opuestos (turnos 3 y 8), aunque Lucía introduce una diferenciación temporal en el curso de la historia (turno 11) que les lleva a concretar la explicación encuadrándola en el tiempo (turnos 13 a 17), para explicar una transformación que según ellos se da en Sancho Panza por la influencia de D. Quijote que *"le contagió su locura"*. Este ejercicio de comparación de los personajes les ayuda a realizar nuevas asociaciones con lo que continúan aportando ideas como en el turno 18 cuando M^a L., encargada de recoger las notas del grupo, enlaza *"guiaba a D. Quijote"* con *"la tendencia a meterse en problemas"* de D. Quijote lo que centra de nuevo al grupo en el personaje de partida de su exposición.

9.3.4 Repasamos nuestro esquema común: Estrategias de continuidad.

Hemos escogido dos fragmentos en los que el grupo revisa la información que han manejado en turnos anteriores para que de forma consensuada quede reflejada y ordenada en el esquema común de trabajo. Nos fijaremos en las partes que sirven para encadenar los turnos donde se reproducen o se reelaboran las contribuciones de los compañeros. El último ejemplo corresponde a la recapitulación del contenido de la tarea que supone un esfuerzo de síntesis que como veremos es utilizado por el grupo para generar nuevas ideas y enriquecer el contenido aportado en el trabajo previo.

Ejemplo 9-22. S1 G2 Exposición: Actitud. Reproducción y reelaboración

1. M^a L.: ¿Qué más?
2. Jose: ¿Qué más?
3. M^a L.: ¿A ver? (...) Pensaba que estaba en una época de caballeros (leyendo lo escrito).
4. J.J.: Que no...que no diferenciaba la realidad ¿? (M^a L. que está sentada junto a él asiente con la cabeza y escribe).
5. Jose: ¿Qué ha dicho? (no ha oído a J.J.).
6. Luci: No diferenciaba la realidad de la ficción (dictando a M^a L.).
7. J.J.: Diferenciaba la realidad (contestando a Jose).
8. Lore: De la idealidad.
9. M^a L.: No diferenciaba la realidad... de... ¿del idealismo? (relee y le pregunta a J.J.).
10. Lore: De lo irreal.

11. Luci: Del realismo, del real.
12. M^a L.: De eso, de... (escribe) (...)

Una manera de aceptar el trabajo realizado es releer lo que se ha escrito (turno 3), es una forma de revisar conjuntamente el contenido y el procedimiento seguido. La reelaboración de aportaciones previas aparece en el turno 8 cuando una vez revisado el punto “no diferenciaba la realidad de la ficción”, Luci propone “idealidad” como sustituto de ficción y Lore propone “irreal” (turno 10). Como podemos comprobar las estrategias de continuidad permiten la reflexión del grupo en la secuencia comunicativa, apoyada en este caso por el material escrito que representa el esquema común que han elaborado.

Ejemplo 9-23. S1 G2 Exposición: Actitud. Recapitulación y síntesis

1. Jose: venga, ¿? ¿qué llevamos Luisa?
2. M^a L.: tres.
3. Jose: ¿cuáles?
4. M^a L.: su ¿? "era realista, Don Quijote le contagió la locura, y guiaba a Don Quijote. "
(...) ¡Ostia!, aquí podríamos poner " tenía tendencia a meterse en problemas".
5. José: ¿El Sancho?
6. M^a L.: no del Quijote. En Don Quijote podríamos poner " tenía tendencia a meterse en problemas".
7. José: ¡Ea!, ponlo, ponlo. ¡Ponlo, venga! (...) todo lo que digamos ponlo y ya está y ya vamos sacando conclusiones. (...)

En este fragmento de siete turnos, el grupo hace un recuento de la información trabajada. De nuevo la revisión sobre una base escrita proporciona una reflexión que abre el camino a nuevas interpretaciones como en el caso de M^a L. (turno 4), cuando comenta “podríamos poner tenía tendencia a meterse en problemas”. En este caso estaban trabajando con el personaje de Sancho Panza y han enlazado las ideas con su reflexión previa sobre D. Quijote. Es Jose (turnos 1 y 7) quien activa la estrategia de continuidad invitando a recordar todo lo que han dialogado y escrito para finalizar la tarea “sacando conclusiones”.

9.4 Reflexiones del capítulo.

El proceso de composición escrita va unido a las *exigencias de la tarea* y a las *dificultades que encuentran y tratan de solucionar los participantes*, como hemos comprobado al analizar el taller de escritura a lo largo del tiempo, de la primera a la última sesión (capítulo 8), y de forma diferenciada en las dos situaciones de trabajo en grupo, con presencia o no de la maestra, en este capítulo.

Los resultados de las tablas de frecuencias y porcentajes del capítulo 8, nos mostraban como el porcentaje de las estrategias utilizadas por la profesora en la elaboración de textos expositivos en la primera sesión con respecto a las *estrategias de generalización* (alrededor del 16%), superan las utilizadas en el grupo de iguales (14%). Los análisis narrativos del diálogo de trabajo de textos expositivos, reflejan la dificultad de la tarea de “*explicar la actitud de D. Quijote y Sancho Panza*” en la primera sesión (S1), y por tanto influir en el resultado:

- Cuando la profesora apoya a los estudiantes en el proceso metacognitivo de descontextualización de significados para que desarrollen las ideas que han negociado y sirvan para explicar la actitud de los personajes ante la vida, se produce un trabajo intenso de *reflexión* como indican los resultados. Este proceso es necesario en el discurso expositivo, bien con el apoyo de la profesora o de otros compañeros.
- Hemos podido comprobar en la lectura de los textos individuales a toda la clase, dentro de las estrategias de organización-conclusión (apartado 9.2.2), que algunos grupos no habían llegado a “explicar” en qué consistía la locura de D. Quijote, en el que hubieran necesitado un apoyo para la reflexión. Su texto era descriptivo en lugar de explicativo, según la evaluación de la profesora. Demostrando de nuevo la complejidad textual expositiva relacionada con el contenido concreto de esta sesión.

Con respecto a las *estrategias de organización*, es el grupo de iguales, en la primera sesión donde muestra un porcentaje mayor (14%), comparado con el grupo cuando trabaja con la profesora. A pesar de las indicaciones que al inicio de la primera sesión comunica la docente, en la que de forma explícita verbaliza que se elija “un secretario o secretaria” en el grupo, la negociación entre iguales conlleva una mayor organización social entre ellos. Estas decisiones llevan consigo el tratamiento añadido de cuestiones culturales de género asociadas a la persona que tradicionalmente ejecuta el rol de “secretaria”, y que el grupo trata de transcender para lograr su meta común de trabajo.

También las estrategias de organización mantienen un peso mayor a lo largo de las sesiones (del 14% al 10%) en el grupo de iguales, con respecto al grupo que trabaja con la profesora (del 12% al 8%). Las relaciones simétricas conllevan negociaciones entre varios componentes del grupo, sobre el procedimiento de la tarea, dudas que surgen al llevarlo a efecto, la selección de las ideas según quien las aporte, como hemos visto en los ejemplos y que elevan la frecuencia de uso de ésta estrategias.

En el resto de las estrategias discursivas, en ambas situaciones, con presencia de la profesora y en el grupo de iguales, se conservan en el tiempo, con un ligero descenso en la aportación de ideas nuevas en la segunda sesión (S2). En el análisis narrativo de esta sesión, de nuevo

comprobamos las dificultades de los participantes para explicar “*un amor ideal como el que D. Quijote sentía por Dulcinea*”. Imaginarse los sentimientos del personaje ante un amor ideal resulta una tarea compleja que influye en su aportación de ideas nuevas. Precisamente en esta sesión, las estrategias de generalización en el grupo de iguales es superior que en el grupo que trabaja con la profesora. La reflexión alrededor del contenido sobre el “amor ideal” es similar al trabajo de reflexión sobre la “actitud” de los personajes.

Ante la evolución del proceso de construcción que hemos perfilado, no nos queda más que insistir en el concepto de la introducción del capítulo sobre las prácticas de escritura y sus implicaciones educativas. La inclusión de actividades significativas en el aula y la generación compartida de conocimiento a través de tareas planificadas con una meta común en la que se implican quienes participan, permiten generar procesos metacognitivos de identificación y producción textual, más allá de habilidades individuales (Martín del Campo, 1998), que se convierten en prácticas discursivas únicas (Bronckart, 2004). Es decir, procesos sociales en los que se hace explícita la estructura lingüística y el uso comunicativo del discurso escrito (Camps & Uribe, 2008).

Capítulo 10. Construcción de textos narrativos en el aula.

En el capítulo anterior hemos tratado la construcción textual expositiva y en este capítulo nos ocuparemos de la construcción textual narrativa. Analizaremos el desarrollo de las estrategias comunicativas en las dos situaciones de trabajo de textos narrativos en pequeño grupo, cuando la maestra está presente y cuando el grupo lo componen los iguales.

Como en la elaboración de textos expositivos, es el momento de comprobar que la escritura es una práctica social situada frente a una habilidad individual para trabajar formatos textuales. Insistimos por tanto, en las implicaciones didácticas que se derivan de nuestra experiencia en el taller, relacionadas con la introducción de actividades significativas en el aula y la generación compartida de conocimiento a través de tareas planificadas con una meta común en la que se implican quienes participan.

Nos ayudaremos de los datos recogidos en las gráficas que mostramos a continuación que representan por separado cada una de las situaciones de trabajo en grupo y que compararemos con ejemplos del diálogo construido en el taller.

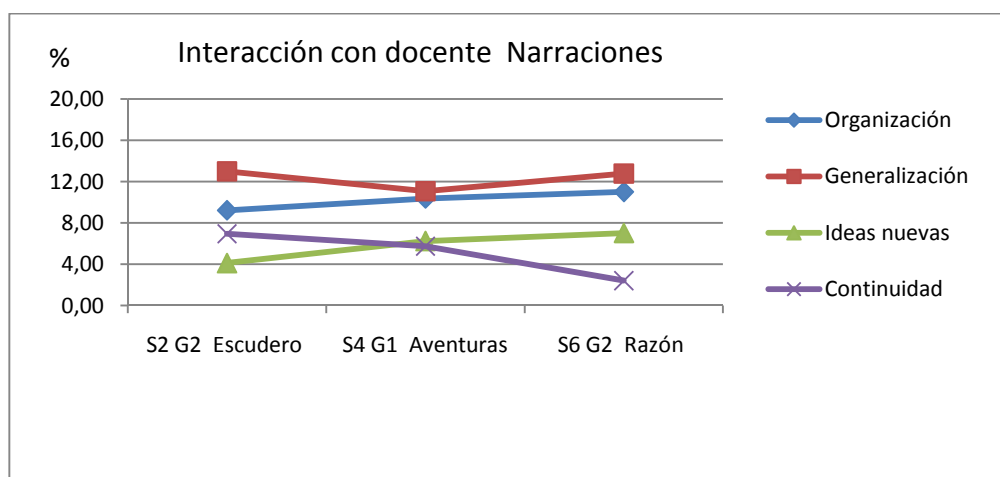
10.1 La conversación en situaciones diferenciadas de trabajo en grupo.

En primer lugar presentamos la gráfica con los porcentajes que representan la *interacción con docente* en las tres sesiones narrativas (S2, S4 y S6), y en segundo lugar presentamos la gráfica correspondiente a la *interacción en el grupo de iguales* en las mismas sesiones narrativas. Los porcentajes se refieren a la utilización de las estrategias discursivas (organización, generalización, ideas nuevas y continuidad) en la composición de los textos narrativos en pequeño grupo.

Una primera aproximación a la lectura de ambas gráficas, nos conduce a diferenciar el trabajo más equilibrado a lo largo de las sesiones en el grupo en el que está presente la profesora, frente al trabajo discontinuo en el grupo de iguales con respecto a la cuarta sesión (S4).

Profundizaremos en esta observación al analizar cada gráfica por separado y complementaremos estos datos con la narrativa de las sesiones en tiempo real.

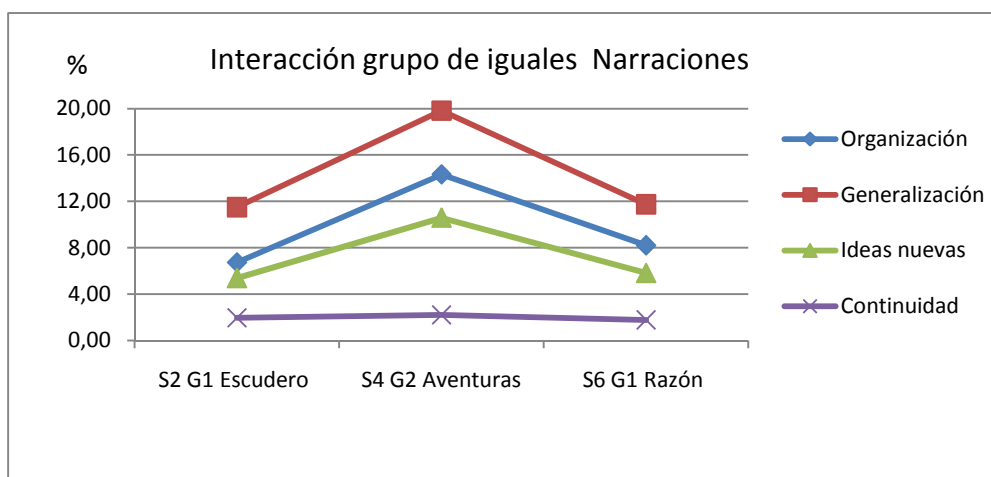
Gráfica 10-1. Construcción narrativa en presencia de la docente.



En la interacción con docente en las sesiones narrativas observamos cómo la utilización de estrategias discursivas, en conjunto, se mantiene en un porcentaje aproximado del 14% al 2%, a lo largo de toda la actividad. En la situación de textos expositivos la oscilación es más elevada, como comentamos, debido a la coincidencia de la introducción de la actividad con este tipo de textos. A partir de la primera sesión, el porcentaje de uso de estrategias es similar a lo largo de las sesiones, con textos expositivos y narrativos, las diferencias concretas con determinadas tareas se entenderán con los ejemplos que facilitamos más adelante.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, también en orden, alrededor del 14% las estrategias de generalización, seguidas de las estrategias de organización, en un porcentaje aproximado del 10% y finalmente, podemos incluir en tercer lugar, las estrategias de aportación de ideas nuevas y continuidad que a lo largo de las sesiones oscilan entre el 6% y el 2%. Este tercer bloque de estrategias, en la elaboración de textos expositivos, se dan separadas, primando las estrategias de aportación de ideas, pero de la misma manera, sirven de apoyo a las estrategias con más peso en el taller.

Gráfica 10-2. Construcción narrativa en el grupo de iguales.



En la interacción en el grupo de iguales en las sesiones narrativas, con respecto a la situación anterior (con docente), destaca la elevación de porcentajes en el conjunto de estrategias, excepto en las estrategias de continuidad, en la cuarta sesión (S4). Las estrategias de generalización llegan al 20%, seguidas de las estrategias de organización que alcanzan prácticamente el 15% y las estrategias de aportación de ideas llegan al 10%. Analizaremos este desfase con la narración de lo ocurrido en la sesión cuyo contenido giraba alrededor de las aventuras de D. Quijote.

Sin embargo, la primera y la última sesión se mantienen, en porcentajes aproximados entre el 12% y el 2%. El porcentaje es algo menor que en la situación en el grupo de iguales de las sesiones expositivas y también por debajo del porcentaje de uso de estrategias en el trabajo de grupo cuando está presente la profesora.

Por estrategias, también las estrategias de generalización dominan sobre el resto, que guardan el mismo orden de aparición que en el grupo de iguales cuando elaboran textos expositivos.

Los patrones de actividad del grupo de iguales son similares a la situación en la que está presente la maestra. El menor tramo de porcentaje puede deberse al tiempo que emplean durante la conversación en comentarios ajenos a la tarea y actividad en general.

10.2 Narraciones en pequeño grupo con la maestra.

Corresponden a las siguientes sesiones narrativas de trabajo con la maestra transcritas en los documentos a los que hace referencia: S2 G2 Escudero; S4 G1 Aventuras; S6 G2 Razón.

10.2.1 Favorecer el pensamiento a través del diálogo narrativo: estrategias de generalización.

Ejemplo 10-1. S2 G2 Narración: Escudero. Escudero al estilo Sancho Panza

1. Mta.: ¿Habéis acabado? (van contestando afirmativamente) ¿sí?, pues entonces si hemos acabado ya la podemos dejar, ¿no?, porque en realidad esto... ¿no? Lo único que nos ponía era un poco en situación ¿no? De cuando en la venta el ventero lo hace caballero...y entonces, bueno, pues él se pone a pensar...que tiene que...coger ropa y...todo eso para seguir otra aventura y que le hace falta también alguien más, ¿no? (...) Y viene pensando en un labrador vecino suyo. (...) Y ahora aquí entramos nosotros ya. ¿Eh? O sea, que ya tenemos a Don Quijote que regresa/. Oye, vosotros no/ hablad normal como si yo no estuviera, o sea que lo único que vamos a ser una más, porque si no, no tiene gracia.... (los alumnos contestan en un susurro afirmativo) (...) ¿uhm? (...)
2. M^a L.: Vamos a ver... (tomando la iniciativa para escribir el esquema).
3. Agustín: ¿? el título, el título, ¿no?
4. Mta.: Hace falta un papel común. Un papel para que se haga ése, ¿no? y luego otro, como si fuera ¿? encima de la mesa. Entonces teníamos ya un título, que era el escudero del siglo XX.
5. Agustín: Primero lo ponemos así y luego ya hacemos, ponemos el personaje, ponemos un nombre y todo eso [personaje y todo eso y ya... (...)
6. M^a L.: claro].
7. Mta.: Un personaje del siglo XX y ahora ya....vamos a ver ¿?.
8. Luci: ¿? el escudero,
9. Agus: que tenemos que decir el nombre.
10. Mta.: El personaje, muy bien.
11. Agus: El escudero, pero qué nombre le ponemos al escudero.
12. Mta.: Vamos a ver, ¿cómo puede ser el escudero? (...)
13. Jose: Un nombre cualquiera, ¿no?
14. Mta.: ¿Un nombre cualquiera le ponemos al escudero? (...)
15. M^a L.: El Agustín. (Ríen).
16. Mta.: ¿Agustín va a ser el escudero? ¿?.
17. Agus: Desde luego me parezco a Sancho Panza.

En este ejemplo comprobamos que desde el mismo momento que la maestra se sienta con el grupo intenta establecer el contexto compartido para progresar en la reflexión conjunta sobre el contenido que manejan (turno 1). Se parte como en el resto de las sesiones de la lectura de un pasaje del Quijote, en esta sesión, de lo acontecido en la venta donde D. Quijote se convierte en caballero. La maestra se refiere a la información dada previamente (Edwards & Mercer, 1994) para favorecer que el grupo introduzca nuevos contenidos. En el turno 3 es Agustín el que inicia (organiza) la búsqueda del contenido cuando se refiere al título y seguidamente la maestra recuerda el título propuesto por toda la clase al inicio de la sesión (turnos 4 y 7). Agustín es de nuevo el que avanza buscando el contenido preguntándose por el personaje, su identidad etc. (turnos 9 y 11).

La reflexión que suscita el diálogo ante la composición de un texto narrativo se centra en los *protagonistas de la acción* y en la propia acción, mientras que en la composición expositiva, como hemos comentado en el apartado de estrategias de generalización, se centra en la búsqueda de contenido alrededor de la causa y consecuencia de un acción (aunque en este caso también de los personajes), para promover una reflexión que lleve a la explicación.

10.2.2 Personajes y otros criterios: Estrategias de organización.

Al igual que en el capítulo dedicado a las estrategias de organización de textos expositivos, seguiremos la división de organización global, organización concreta y conclusión, para presentar ejemplos en cada uno de los niveles.

Intentaremos descubrir la línea común de conclusión de cada sesión en relación a la actividad total del taller de escritura.

Ejemplo 10-2. S6 G2 Narración: Razón. Estrategias de organización global: De la primera a la última sesión

Maestra: Hoy vamos a hacer el último texto que va a ser narrativo. Vamos a contar una aventura ¿eh?, que ya hemos explicado el amor de D.Q. que os había llamado la atención. La locura también. Y luego las aventuras de D.Q. también os gustaba. Por lo menos es lo que vosotros habíais dicho, lo que os había llamado la atención. Entonces hoy vamos a hacer ya, lo último ¿eh? que va a ser un texto narrativo también...y vamos a...contar una aventura (...) (mirando sus papeles). Lo tengo aquí. ¡Ah, ya!. Una aventura...en la que D.Q. recupere la razón. Ya lo dejamos cuerdo y ya <nos despedimos de él. ¿Vale? (...). Entonces lo voy a poner ahí en la pizarra. ¿? Inventa, ¿eh? inventa...o cuenta una aventura en la que D.Q....Doy la orden y la voy a poner en la pizarra. Entonces ¿qué tendremos que hacer? Pues lo de siempre, ¿no?, los

personajes ya los tenemos...¿eh? Tendremos que pensar en qué tipo de aventura...Cómo se va a desarrollar esa aventura, los puntos más importantes de esa aventura... ¿eh? en grupo...ordenar esos puntos y luego ya cada uno hace su creación y le pone un título. Pero... ¿eh? hoy ya D.Q. va a recobrar la razón. Y cuando ya lo dejemos con su razón recobrada...ya... ¿eh?...descansaremos de él....

De la primera sesión a la última se repasan las instrucciones en cuanto al procedimiento ligado a la tipología textual narrativa que en palabras de la maestra consiste en hacer “*lo de siempre*”, centrado en los personajes, tipo de aventura y puntos más importantes de la aventura.

Sigue el mismo procedimiento que en la composición expositiva y de forma explícita indica que la tarea es grupal, tanto la búsqueda del contenido como la tarea de ordenar las ideas. Se trata de la fase de planificación textual descrita en capítulos anteriores en la que se elabora un esquema común de trabajo. La maestra adelanta lo que corresponde después en la fase de trabajo individual, “*cada uno hace su creación*”, con lo que remarca la idea del proceso individual como responsable de la producción escrita. Pero ese producto escrito llevará la huella de la planificación realizada en grupo, base fundamental para la interpretación y construcción individual. La última instrucción que se refiere a poner un “*título*” al texto individual intensifica el carácter individual del resultado del proceso de escritura.

No es hasta la última sesión cuando la maestra intercambia con los alumnos una de las finalidades del taller de escritura sin olvidar el contexto escolar en el que se exige trabajar “*la expresión escrita*”. Los compañeros y posteriormente todo el colegio serán los lectores, la audiencia, sin embargo la insistencia ante este hecho se centra en la “*corrección*” de los textos a nivel gramatical y ortográfico.

Ejemplo 10-3. S6 G2 Narración: Razón.

La última sesión: volveremos a repartir los textos y de alguna manera terminareis de corregirlos

Maestra:....De todas maneras pienso que vamos a volver a lo que hemos hecho, ya os lo he dicho, en más de una ocasión...porque luego volveremos a repartir los textos y de alguna manera...terminareis de corregirlos. Ponerlos con una letra bien legible y además con bolígrafo negro...para que fotocopiamos y hagamos un par de libros... ¿eh? con lo que habéis escrito vosotros...con vuestras creaciones. Yo pienso que se merece...que los tengamos encuadernados...o ¿no?...para que no se quede eso ahí metido en una carpeta. Pero claro hay que hacerlo en negro porque si no la máquina no lo da bien, el azul se pierde ¿eh? Y ¡hombre!...una letra legible para que todo el mundo...se lo vamos a dedicar a los compañeros para que todo el mundo pueda leer nuestra ortografía ¿vale?...nuestra caligrafía...

De la misma forma que en las sesiones expositivas, la revisión de los textos narrativos no profundiza en los aspectos pragmáticos y comunicativos que los alumnos y alumnas han trabajado durante el proceso de composición escrita.

Ejemplo 10-4. S6 G2 Narración: Razón.
Estrategias concretas de organización: antes, después y durante

1. Mta.: Id poniendo (señalando el esquema), ¿? en un sueño ¿no?, ve a su madre en su sueño...
2. M^a L: Sí.
3. Mta.: y cómo él recupera la razón porque ¿? si ve a su madre en un sueño, ¿digo yo no? Recupera la razón. Eso sería lo que es la síntesis ¿no?, de la aventura...pero ahora...puntos de esa aventura y luego ya cada uno...
4. M^a L: Puntos más importantes pues... (...) que...veía... (...) Pero puntos que pasen en los sueños o...antes ó después...
5. Lore: Eso [da igual.
6. Mta.: ¿? ahora], luego tú los ordenas. Vosotros habéis pensao que D.Q. va a recuperar la razón en un sueño cuando ve a su madre ¿? recupera la razón ¿no? Bueno, eso tendrá un desarrollo, una aventura. Esto lo que pasa es que vamos, que...que habrá algo... (...) algo antes de dormir...que habrá algo durante el sueño...o yo que sé. Será, son cosas vuestras.

El peso de la profesora en la organización como se comprueba en los turnos 1, 3 y 6, es muy importante, les va dando pistas de la estructura narrativa unida a la existencia de un argumento “*Eso sería lo que es la síntesis ¿no?*” (turno 3), y a la secuenciación temporal (turno 6) asociada al “*desarrollo*” de la aventura.

Como en la composición expositiva hemos seleccionado un fragmento de conversación en el que se refleja la doble finalidad de la conclusión de la actividad escolar, por una parte *resolver dudas*, y por otra parte *evaluar* la actividad escolar que se concreta en la lectura de los textos elaborados a toda la clase y su revisión y valoración principalmente por la maestra. Al igual que en el inicio de las sesiones educativas, la conclusión de la actividad se realiza en gran grupo con una intervención casi exclusiva de la maestra. No se plantea la posibilidad de una evaluación entre iguales a partir de unos criterios que se han podido establecer previamente dejando un papel menos protagonista al grupo, contestando a las preguntas de la maestra sobre la adecuación de los textos que se leen a la meta de la sesión, escribir un texto expositivo.

Dentro de la estrategia de conclusión en la que se resuelven dudas o posibles dificultades surgidas en la sesión respecto al contenido y procedimiento, nos detendremos en el siguiente fragmento en el que uno de los alumnos da su opinión sobre la dificultad que ha podido encontrar al escribir otros textos en los que no podía elegir el personaje.

**Ejemplo 10-5. S2 G1 Narración: Escudero.
Elección de un personaje a la altura de D. Quijote**

1. Mta.: ¿Sí?, y ¿hoy os ha gustado más que ayer?
2. Jose: Sí.
3. Mta.: ¿Por qué?
4. Jose: Porque la historia se basaba....
5. : La hemos hecho nosotros.
6. Jose: La hemos hecho nosotros.
7. Mta.: Y ¿lo del otro día?
8. : Era sobre Don Quijote.
9. Mta.: ¿Y os gustaba menos?
10. : Estaba bien.
11. Mta.: Y si tenemos que preparar para otros días ¿qué os gustaría?
12. : Igual que hoy.
13. Mta.: Pero como hoy ¿el qué?
14. Jose: Era que la..."desta" sea libre.
15. Mta.: ¿El qué?
16. : La....
17. Mta.: Pero....no era totalmente libre, porque os han dado esto.
18. : No.
19. Jose: Pero que....podíamos poner...una redacción como nosotros queramos....y elegir el personaje.
20. Jose: Yo lo leo.
21. Mta.: Por favor, los demás escuchando.
22. Jose: El personaje es....
23. Mta.: Nos dices cómo se llama el escudero y por qué, si es que hay un motivo para ¿?
24. Jose: Rambo.
25. Mta.: Rambo. Y ¿por qué se llama Rambo ese escudero, por qué no...?
26. : Por votaciones.
27. Mta.: Por votación. Lo habéis decidido por votación.
28. Jose: La idea ha sido mía.
29. Mta.: Pero... ¿? de alguna manera se acerca a Rambo?
30. Jose: Es que es Rambo.

Los turnos 6, 19 y 30 resumen el argumento del alumno a favor de una tarea que se acerca a la experiencia que él domina, la aventura de personajes cinematográficos. Los compañeros del grupo responden (no se sabe identifica bien la voz, por eso no les identificamos), han apoyado su iniciativa "*por votaciones*" (turno 26), porque Jose especifica que la idea ha sido suya (turno 28). Es un ejemplo más de la motivación e implicación que pueden encontrar los estudiantes con contenidos significativos, como venimos fundamentando a lo largo de este trabajo de investigación.

10.2.3 Ampliar el escenario de acción: estrategias de aportación de nuevas ideas.

Los nuevos significados en la acción narrativa nacen con una complicación temporal necesaria para encadenar la historia y de esta manera resulte comprensible al lector.

Ejemplo 10-6. S4 G1 Narración: Aventuras. El escenario a lo largo de la aventura

1. Mta.: Es que yo, es que yo, veréis.....pienso una cosa, porque es que mira....es que yo no sé hasta qué punto eso puede estar ahí, porque en realidad estaría, o sea, la aventura, el inicio de la aventura sería en una excursión de un manicomio se escapan, ¿no? Se encuentra a Sancho en la playa sería otro punto de la aventura. Otro punto sería ésta, ¿no?, ¿o no? en realidad ese es el desarrollo de la aventura.... No sé, yo pienso que eso lo tenéis ahí y no sé hasta qué punto pega ahí, o es un desarrollo de la aventura porque qué ocurre ese, se inicia escapándose del manicomio ¿no? después se encuentra....
2. : Se encuentra a Sancho en la playa.
3. Mta.: Y después qué ocurre.
4. : Las olas.
5. : ¿La ola o las olas?
6. Mta.: ¿Y qué más?....Dime.
7. : Lucha contra los tres.
8. : Coge una sombrilla y protege a los turistas.
9. : Protege a los turistas, ¿de qué?
10. : De los erizos que se creía que eran bombas.
11. : Hombre, de los barcos que se creía que eran.... ¿?
12. Mta.: Eso.

En este ejemplo la maestra insiste en los diferentes momentos o secuencias de la acción asociadas a distintos puntos del esquema común de trabajo para que el grupo aporte ideas que darán contenido al desarrollo de la acción (1, 3 y 6). Como en las sesiones expositivas su apoyo crea puentes entre lo que el grupo realiza y lo que puede llegar a construir, en este caso reflexionar sobre la progresión temporal de la aventura que comienza en el turno 1 cuando intenta que organicen temporalmente las ideas y continúa con las preguntas, “*y después qué ocurre*” (turno 3), “*¿Y qué más?...*” (turno 6), propiciando la aportación de ideas para el desarrollo del contenido.

10.2.4 El hilo de la historia: estrategias de continuidad. Avanzando en la comprensión conjunta.

Estamos ante estrategias de apoyo de la reconstrucción narrativa porque consiguen establecer la conexión entre los significados manejados con anterioridad en el diálogo y los que se introducen y se transforman en el fluir comunicativo de la sesión.

Ejemplo 10-7. S4 G1 Narración: Aventuras. Reproducción y elaboración: elementos de la aventura o personajes

1. Mta.: Vale. En las playas de Galicia, muy bien. Entonces ahora, bueno, y qué aventura, hay que decir qué aventura y cuáles van a ser los puntos más importantes de la aventura.
2. : La aventura, contra los cangrejos de la playa y las olas.
3. Mta.: Pero vamos a ver, ¿eso qué es el título?
4. : No, pero la aventura, contra quién luchaba y todo eso.
5. : Venga
6. : ¿Contra quién luchaba? contra las olas que se creía que eran...
7. : Animales
8. : Eso
9. : Ejércitos que venían... ¿?
10. : Los barcos que se creía que eran....
11. Mta.: Entonces la aventura es una aventura contra vosotros.
12. : Las olas y los barcos
13. : Los barcos
14. Mta.: Como estamos, luego se realiza y si hace falta se.....
15. : Erizos de mar //
16. Mta.: ¿Estamos con personajes o con aventura?
17. : Eso es aventura, ¿eh?
18. Mta.: Es que aventura no puedes decir, ahora erizos de mar, eso serían
19. personajes, ¿no?
20. : Es que es una aventura.

La aprobación de la profesora en el turno 1 a través de la reproducción de las propuestas del grupo, permite avanzar el diálogo y la construcción de la aventura. En el turno 11 trata de reelaborar los comentarios de los estudiantes alrededor de los personajes y de la acción para estructurar la tarea, pues como se refleja en el turno 16, el grupo avanza en la aventura sin definir a los personajes.

**Ejemplo 10-8. S6 G2 Narración: Razón.
Recapitulación y síntesis**

1. M^a L: Recuerda con frecuencia a su madre (leyendo el escrito). Añoraba...La añoraba a su madre mucho. Le gustaría verla de nuevo. Tiene un presentimiento y se echa a dormir cansado y asustado.
2. Mta.: Más cosas.
3. J.J.: Tiene un sueño.
4. Jose: Antes de irse... ¿qué podemos poner?...antes de que se echara al deso.
5. Agus: Que tuviera una aventura éno? y se fuera después a dormir.
6. M^a L: ¿Que tuviera una aventura?
7. Jose: Sí, hombre, porque no se va a echar ahí a dormir...ya está, me echo a dormir.
8. M^a L: Porque tuvo un presentimiento y...empezaron a [¿?
9. Mta.: Yo creo que lo que quiere/ lo que quiere decir Grúa es que.. cansado de algo...
10. Agus: Bueno eso es lo que estamos hablando.
11. J.J.: Que pongamos algo antes de eso.
12. Jose: Antes de eso...]. ¿Cansado de qué?
13. Mta.: de un día, de lo que sea...pues se echa a dormir. //
14. Jose: Noo. (...) Cansado por una aventura, o lo mejor de los molinos. Por eso se echa a dormir o otra...
15. Mta.: Otra que te inventes tú [porque la de los molinos ocurre casi al principio en la primera parte entonces...(.) Una aventura, un día, el que sea, una aventura que puede cansar para que tenga tanto sueño...
16. Jose: O eso].

En este ejemplo M^a L. inicia la recapitulación de las aportaciones del grupo leyendo todas las ideas que han quedado recogidas en el esquema común, lo que aprovecha la maestra para invitar a continuar pensando sobre el conjunto de ideas (turnos 1 y 2). La maestra realiza unas pequeñas reelaboraciones en los turnos 9 y 13 de la intervención de Agustín (turno 5), porque los compañeros no entienden muy bien su propuesta. Se trata de cansar al personaje para que resulte coherente que necesita dormir; una microaventura dentro de otra más amplia relacionada con el contenido elegido, la aparición de la madre de D. Quijote en sueños. Además en el turno 15, la maestra especifica que esa aventura que canse a D. Quijote no puede coincidir con la de los molinos que propone Jose en el turno 14 porque temporalmente es anterior a la recuperación de la razón, momento en el que se sitúa la narración que están elaborando. Una vez más el ejercicio de ida y vuelta en la secuencia comunicativa se utiliza para dar coherencia a la narración que construyen entre todos.

Como en las sesiones expositivas la guía que realiza la maestra es constante, manteniendo el hilo conductor de la conversación a través de las estrategias de reelaboración y recapitulación del contenido.

10.3 Narraciones en el grupo de iguales.

Corresponden a las siguientes sesiones expositivas de trabajo en el grupo de iguales, transcritas en los documentos a los que hace referencia: S2 G1 Escudero; S4 G2 Aventuras; S6 G1-Razón.

10.3.1 Pensar con los iguales: Estrategias de generalización.

Trataremos de reflejar el proceso en el que el grupo de iguales comparte su interpretación del contenido que tiene que narrar haciéndose preguntas del mismo tipo que en el grupo en el que la maestra está presente

Ejemplo 10-9. S2 G1 Narración: Escudero. Qué contamos

1. : Tenemos que sacar ideas y luego ya cada uno hace su descripción y lo ordena.
2. : Pues venga, vamos a hacerlo.
3. : Ideas, Dios mío, ideas ¿? Dios mío, tengo miedo. Saca las ideas, Dios mío.
4. : Las ideas..... Don Quijote..... contra los charlies...
5. : ¿? Don quijote.
6. : ...¿?... Don Quijote por Vietnam?
7. : No.
8. : Era.... erese una vez un loco chiflado que...llamado Don Quijote...No, mira, podemos poner: erese una vez....un hombre tan chiflado que empezó a leer el libro de ¿? y de repente le dio ideas.... ino!, párate.....a un hombre le explotó una mina en la cabeza..... ipshshsh!....y de repente creía que era Don Quijote.
9. : No, pero es que Don Quijote, de verdad, tiene que ser Don Quijote de...en verdad....Luego ya un personaje que nosotros pongamos.
10. Venga, vamos a pasar de historia. Ya tenemos esto... hemos buscado las ideas...es que, es que ya....que nosotros nada más que sacamos las ideas y luego cada uno empieza a hacer su historia.
11. : Trae, que me lo des.
12. : Hay que sacar las ideas y después....
13. : Y después...no, no. Nosot/...hemos sacado una idea, lo que pasa es que después la tiene que ampliar ¿? la historia cada uno.
14. : Un momento. Estando don Quijote por la selva del Vietnam tuvo la idea de buscar un escudero, entonces los ruidos de un bazzooka le sorprendieron (ríe).
15. ¿Sabes que podéis poner diálogos ahí?
16. : ¿Sí?
17. : Yo he ¿? diálogo, ¿eh? (Murmuran).

Intentan seguir el procedimiento de planificación de un esquema común que realizan en todas las sesiones en el que se parte de unas ideas que cada componente del grupo puede proponer e

intercambiar entre ellos y una vez que deciden el contenido, en este caso narrativo, lo desarrollan individualmente (turno 1). Es el procedimiento que emplean para cualquier tipo de texto, de hecho, en el turno mencionado el alumno alude a la “*descripción*” en lugar de la narración, para continuar indagando en el contenido, “*venga, vamos a hacerlo*” (turno 2), actuando con el pensamiento cuando propone un contenido bélico en los turnos 4 y 6. En esta búsqueda del contenido, en el grupo se plantean hasta qué punto se puede transformar a D. Quijote (turno 9), pues interpreta que el personaje no puede variar quizá tampoco la época y lo que tienen que elegir es una aventura distinta a las que aparecen en la novela de Cervantes. Está claro que resulta más sencillo contar una historia en la que el contenido es más cercano al escritor, en concreto a información que en principio nada tiene que ver con contenidos escolares pues la experiencia bélica que motiva al alumno es claramente cinematográfica.

10.3.2 Personajes y otros criterios: Estrategias de organización.

Del mismo modo que el grupo tomaba decisiones en cuanto al contenido y procedimiento de elaboración de textos expositivos, buscando criterios de orden para el listado de características que guíen su exposición, el discurso narrativo se centra en la búsqueda de criterios espaciales y temporales que encuadren la acción de los protagonistas de la historia.

Ejemplo 10-10. S4 G2 Narración: Aventuras. Qué clase de aventura

1. M^a L.: ¿Os habéis enterao? porque yo no me he enterao de na.
2. Luci: pon una aventura ¿?.
3. Lore: sí.
4. M^a L.: otra vez una bolsa de aventuras, ¡joer!
5. Luci: pon...unas cataratas.
6. Lore: entonces ¿? la aventura y los puntos más impor/ (habla a la vez Lucía).
7. Luci: en cataratas... cataratas.
8. Jose: ¿? ¿Qué quieres que se ponga aquí encima? ¿? ¿encima?
9. Luci: Pon unas cataratas...unas cataratas (...). Un lugar, un tiempo.
10. Jose: ¿? a ver si...
11. Luci: ¿qué hay que poner un lugar dónde....? (se dirige a M^a L.)
12. M^a L.: un título (...) un título. (M^a L. estaba mirando hacia atrás y al volverse sigue sin tener en cuenta lo que dice Lucía. Mira a Jose pidiendo un título).
13. Luci: "D. Q. en las cataratas". (riéndose, se miran ella y M^a L., parece que no sabe si tomárselo en serio o en broma).
14. Jose: ¿Pero qué hay que hacer?
15. Lore: Pero primero tendremos que empezar la aventura para ponerle un título.
16. Agus.: ¡claro!
17. M^a L.: clase de aventura (sigue marcando criterios propios).

En el turno 2 y 5 Luci intenta organizar el trabajo asociando a la narración de una aventura con un lugar especial “*las cataratas*”. En el turno 6 su compañera Lore sigue las instrucciones que ha dado la maestra al inicio de la sesión para encuadrar el trabajo, refiriéndose a la clase de aventura y puntos más importantes. Hasta el turno 13 Luci no cesa en su empeño por situar la aventura en unas cataratas, utilizando criterios de lugar y tiempo (turno 9) mientras M^a Luisa intenta otro camino pidiendo el título (turno 12). De nuevo es Lore quien suaviza la división del grupo centrando el procedimiento a seguir en el turno 15 y M^a L. toma las riendas volviendo al criterio “*clase de aventura*” (turno 17), para organizar la entrada de contenidos previos al título.

Comprobamos que al igual que en las sesiones expositivas el grupo de iguales es capaz de controlar las rutinas escolares que hacen que funcione el grupo, gestionando y activando la participación conjunta.

10.3.3 Contamos con la experiencia: Estrategias de Aportación de ideas nuevas.

El grupo de iguales comienza buscando lugares exóticos como las Cataratas del Niágara y acaban tomando como referencia para su historia los lugares en que ellos han podido vivir aventuras, incluso las de verano en la playa.

Ejemplo 10-11. S4 G2 Narración: Aventuras. Lugares conocidos

1. Luci: D.Quijote en las cataratas (se ríen Lore y M^a L. pues Luci no se cansa de repetir el mismo tema).
2. M^a L.: ¿qué cataratas, tía? ¡Qué pelma con las cataratas!
3. Luci: en las cataratas.
4. M^a L.: pues ahora no hay cataratas, del Niágara.
5. Jose: ¿Cómo es esto?
6. Luci: Se va de excursión a las cataratas.
7. Jose: Sta. Rita, Rita ¿?. (Agus. canturrea de broma con Jose).
8. M^a L.: ¿? con las cataratas...
9. Agus.: a esta le ha dao hoy por las cataratas del....del Niágara.
10. M^a L.: cataratas ¿? (vuelve al trío: Agustín-Jose-M^a L. interpelando a Jose). //
11. M^a L.: ¿en dónde?, en.....en Portaventura.
12. Jose: no.
13. M^a L.: ¡venga!, en Eurodisney. (...) ¡venga, ponlo una!
14. Agus.: ¿Tú lo has visto? (sigue el trío riéndose y los otros tres mirando).
15. Jose: no.
16. M^a L.: tú que la has visto en el/ ah, es verdad.
17. Agus.: este tiene más dinero que....

18. Jose: venga, pues yo qué sé, en Portaventura o en algún lao.
19. M^a L.: ¿? en Barcelona. 132
20. Jose: en la playa. (...)
21. M^a L.: <en la playa>.
22. Jose: >pero vamos a poner algo, ¿no?>.
23. M^a L.: en la playa, en la playa.
24. Jose: venga, en la pla/ >iO en la nieve!>
25. Agus.: <en la playa...¿? <.

Del turno 20 al 25 el grupo consigue ponerse de acuerdo en el lugar elegido para su aventura, la playa. Todos han ido aportando ideas que se han ido acercando a su realidad más cotidiana (desde el turno 1, al 11 y 13), posiblemente la playa les resulta un lugar de ocio frecuentado para alejarse del calor cordobés, toda una aventura.

Como en las sesiones expositivas el grupo de iguales se basa en sus conocimientos previos y en sus experiencias para avanzar en su conocimiento.

10.3.4 Enlazamos ideas e historias: Estrategias de Continuidad.

En el grupo de iguales se maneja un contexto mental suficientemente amplio fruto del número de sesiones trabajadas con anterioridad a los ejemplos sobre la S4 y la S6 que vamos a analizar. Las estrategias de continuidad mantienen el hilo conductor del diálogo, no sólo de las sesiones, sino del diálogo generado en el desarrollo de la actividad global y que está en el recuerdo de todos, como se resume en el comentario: “¿Y por qué no enlazamos todas las ideas, todas las historias que hemos hecho?”. Comprobaremos si han seguido la propuesta en al finalizar este apartado.

Ejemplo 10-12. S6 G1 Narración: Razón. Reproducción y reelaboración

1. Rafa: Tío, que voy a copiar la idea.
2. Fco.: Dulcinea se enamora con otro, a D.Q. le da un ataque de cuernos
3. Sora: Se enamora con otro y se casa con otro.
4. Fco.: Se casa con otro.
5. Qué es.
6. Sora: Se casan no, se enamoran.
7. Fco.: Que no, ¿por qué?
8. Rafa: ¿Dulcinea se casa con otro?
9. Sora: A D.Q. le da un ataque de celos.
10. Fco.: A D.Q. le da un ataque de cuernos.

En este pequeño ejemplo en el que el grupo de forma rápida y coloquial intenta construir el argumento del texto narrativo, encontramos reproducciones y reelaboraciones a la vez (turnos 3 y 4), en torno al contenido amoroso que ya se había tratado en otras sesiones. De hecho, esta sucesión de acontecimientos, sobre la que vuelven a lo largo de su trabajo de planificación, en una ida y vuelta de situaciones personales que mezclan con el tema de la narración, Rafa muestra su asombro (turno 8) que parece aprovecharse para dar continuidad a la historia (turno 9). El contenido tiene que marcar un ritmo que de paso a un acontecimiento que de forma brusca facilite la recuperación de la razón por parte de D. Quijote.

Nuestro último ejemplo, nos parece que es de gran interés por la aportación de uno de los alumnos cuando dialogan en la fase final de la actividad educativa que engloba el contexto mental trabajado a lo largo del tiempo, como comentábamos al inicio de este apartado.

Ejemplo 10-13. S6 G1 Narración: Aventuras.
Recapitulación y síntesis: enlazamos las historias que hemos escrito

1. Dani: ¿Qué título le ponemos?
2. Fco.: ¡Eh! ¿tenéis un boli?
3. Sora: Aventura... ¿?....
4. : D.Q. en Sierra Morena. //
5. Sora: Ideas....Venga título.
6. Fco.: ¿Y por qué no enlazamos todas las ideas, todas las historias que hemos hecho?.....Ponemos después de ir a la playa, no, después de estar en el Vietnam e ir a la playa.
7. Rafa: Tío, que voy a copiar la idea.
8. Fco.: Dulcinea se enamora con otro, a D.Q. le da un ataque de cuernos.
9. Sora: Se enamora con otro y se casa con otro.
10. Fco.: Se casa con otro.
11. Sora: Se casan no, se enamoran.
12. Fco.: Que no, ¿por qué?
13. Rafa: ¿Dulcinea se casa con otro?
14. Sora: A D.Q. le da un ataque de celos.
15. Fco.: A D.Q. le da un ataque de cuernos.
16. Rafa: Venga... ¿?
17. : Morena, Sierra Morena.

La tarea de buscar un título conlleva un ejercicio de síntesis del contenido que entre todos han construido. Desde la primera propuesta relativa al lugar en que se desarrolla la aventura (turno 4) y su repetición (turno 17), se proponen títulos que reflejen la historia que quieren contar a partir del esquema común que han elaborado. Destacamos el comentario de Francisco que en un ejercicio de recapitulación de las sesiones narrativas pretende enlazar “*todas las historias*” (turno 6) que han escrito, lo que ocurre es que nadie sigue su propuesta, quizá porque

entiendan que no se ajusta a lo requerido por la maestra, y se pierde una aportación muy creativa.

Como ocurre en los textos expositivos, las estrategias de recapitulación pasan a formar parte de rutinas escolares que sin explicitarse, se reproducen en el grupo de iguales casi de forma espontánea.

10.4 Reflexiones del capítulo.

Frente a las dificultades que se encontraron en las sesiones expositivas, en las sesiones narrativas, desde la perspectiva de los estudiantes, podríamos describir en una frase cómo vivieron la cercanía de la narración: *“podíamos poner...una redacción como nosotros queramos...y elegir el personaje”*, refiriéndose a la libertad para escoger el tema de la narración en la cuarta sesión (S4).

En la elaboración de textos narrativos, al observar los gráficos en las dos situaciones, llama la atención la diferencia de la cuarta sesión (S4) de trabajo del grupo de iguales con respecto al resto de sesiones. En el análisis narrativo de esta sesión comprobamos que el contenido de la tarea, por iniciativa de uno de los componentes del grupo (Javi), se lleva a terreno conocido, es decir se enlaza con su experiencia previa con aventuras del mundo del cine, lo cual le motiva y transmite su entusiasmo al resto de sus compañeros de trabajo. El resultado es un fluir de estrategias alrededor de los personajes, lugar y acción que la nueva aventura traerá a D. Quijote.

Nos encontramos con *situaciones motivadoras* que elevan el porcentaje de utilización de estrategias de generalización y organización, como en las *situaciones de dificultad* descritas en las sesiones expositivas. La única diferencia está en la utilización de estrategias de aportación de ideas nuevas, que en las sesiones narrativas del grupo de iguales se incrementa a la vez que el resto de estrategias. En este caso podemos pensar que el manejo de contenidos significativos para los estudiantes puede favorecer la conexión de nuevas ideas.

Podemos concluir que tanto las situaciones de trabajo con textos expositivos en los que se han observado dificultades en los participantes, como en las situaciones de trabajo de textos narrativos en el que el contenido ha sido más significativo y motivador, el grupo de iguales ha elevado el porcentaje de estrategias discursivas dirigidas a la reflexión o descontextualización de significados y el de estrategias de la organización de la interacción social y de la propia tarea.

En el grupo de trabajo en el que está presente la profesora, excepto en la primera sesión (S1) expositiva, en la que se dedica más tiempo para introducir la actividad de forma global, el resto de las estrategias utilizadas a lo largo de las sesiones, oscila entre un 14% y un 4%, comparando las sesiones expositivas y narrativas. En este sentido podemos decir que el papel de la profesora en el progreso sociocognitivo, como guía tiene que ver en el equilibrio global de la actividad educativa.

Por una parte, hemos comentado la diferencia en la utilización de estrategias discursivas en la primera sesión para introducir la actividad y la tendencia ligeramente descendente en el manejo de estrategias a lo largo de la actividad, relacionado con la práctica reiterada necesaria en la adquisición de la competencia escrita. En este sentido, destaca el papel de la profesora al final de cada sesión en la que se concluye con la revisión de textos con la lectura individual ante la audiencia de la clase. La evaluación final sirve de feed-back del trabajo realizado y de contexto mental compartido de la comunidad de aprendices, de sesión en sesión.

Por otra parte, hemos constatado las dificultades de los participantes en las tareas relacionadas con la elaboración de contenidos expositivos frente al proceso de composición narrativa, bien por la menor práctica en el aula de textos expositivos y argumentativos (Mateos, Martín & Villalón, 2006), bien por la complejidad de los textos expositivos desde el punto de vista evolutivo (Torrance & Olson, 1987). En todo caso, el proceso de composición escrita, tanto en textos expositivos como narrativos, estructurado en las fases de planificación, textualización y revisión en nuestro taller, demuestra que el andamiaje que supone el trabajo en grupo, con docente o de iguales, facilita llegar a comprender y elaborar el discurso expositivo.

Insistimos en la necesidad de hacer explícitos los contenidos, por parte de los docentes, y tener la oportunidad de reflexionar y contrastar en el grupo de iguales las posibles dudas o dificultades, en ambos casos se facilita el proceso de elaboración textual.

Capítulo 11. CONCLUSIONES

En cada uno de los capítulos hemos reflexionado y destacado las cuestiones más relevantes que sobre la teoría y la práctica educativa hemos aplicado en esta investigación. En el proceso circular de descubrimiento del que hacemos gala (Lacasa & Reina, 2004), las conclusiones suponen de nuevo una ocasión para reconstruir nuestra experiencia educativa, su alfa y su omega. Llegar a la última fase de la investigación más que cerrar capítulos, abre nuevos retos para trabajos futuros.

Antes de continuar, me gustaría anotar a modo de reflexión personal, el trabajo que esta tesis ha supuesto hasta su conclusión. *“El valor del tiempo radica en su relatividad ante la reconstrucción de la experiencia. Y ésta cobra su valor cuando se actualiza, en el proceso atemporal que representa el descubrimiento en la investigación científica”*.

Esta investigación nace de los puentes creados entre la Universidad y la escuela, entre investigadoras y docentes que creen en la transformación educativa desde la propia práctica. Nos ha guiado la necesidad de comprender los *procesos de enseñanza y aprendizaje en la interacción educativa del aula* para intentar explicar cómo se producen y poder ofrecer recursos teóricos y prácticos que se puedan aplicar, tanto a la *práctica educativa* como a la *formación del profesorado*.

Creemos que nuestra intención se puede llegar a cumplir porque el eje de esta investigación, gira alrededor de la propia realidad de la que procede, el *aprendizaje en un contexto natural*, situado, en el que el grupo de investigación se integra, para conocerlo desde dentro y así poder aportar mejoras que transformen la realidad (Atkinson et al., 2001; MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006). Es la historia de un *taller de escritura como experiencia pionera de escritura colaborativa* en la investigación y práctica educativa en nuestras aulas, en el que se entreteje el conocimiento como un legado generacional (Rogoff, 1998) inseparable del marco histórico y social que le envuelve, frente a los estudios experimentales centrados en resultados de aprendizaje individualizados. Un modelo cercano de observación que profundiza en la realidad para entender cómo funciona y evoluciona lo tenemos en los trabajos socioculturales de reconocidos investigadores (Candela, 1999; Rogoff et al., 2002; Rogoff, Turkianis & Bartlett, 2001; Wells, 2006 y 2001), citados en esta investigación.

En el marco esbozado el propósito de esta investigación ha consistido en *explorar las estrategias discursivas de interacción en el aula cuando la profesora y los alumnos y alumnas elaboran textos expositivos y narrativos conjuntamente*. La tarea escogida formaba parte de actividades escolares cotidianas

pertenecientes al currículum escolar. Es una actividad educativa denominada *taller de escritura*, en las que a lo largo de seis sesiones de 90 minutos cada una, se instruye a los estudiantes en la planificación y elaboración de textos escritos.

Objetivos generales

- Describir los mecanismos de influencia educativa que se utilizan en un aula, con estudiantes de 13 y 14 años, cuando se interactúa en pequeño grupo en tareas de escritura.
- Analizar cómo los estudiantes producen textos expositivos y narrativos cuando interactúan en dos situaciones diferenciadas de trabajo:
 - En el grupo de iguales.
 - Cuando en ese grupo de iguales está presente la docente.
- Analizar cómo dichos mecanismos inciden en un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con el proceso de escritura de textos expositivos y narrativos.

Objetivos específicos

1- Explorar situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula relacionadas con la producción de textos escritos integrados en las actividades del currículum escolar.

1.1. Analizar las estrategias que utiliza la profesora para enseñar a alumnos y alumnas a elaborar textos expositivos y narrativos.

1.2. Determinar su eficacia en situaciones de trabajo en grupo con una meta común.

2- Explorar procesos sociocognitivos en el aula cuando los alumnos y alumnas trabajan en grupos pequeños.

2.1. Analizar la génesis y desarrollo de representaciones que el grupo va construyendo en relación con la tarea que se realiza conjuntamente.

2.2. Establecer los mecanismos de control que se asientan en el grupo cuando no está presente la profesora.

Cada uno de los objetivos propuestos ha estado presente en la observación, interpretación y análisis de la realidad estudiada, a partir de presupuestos teóricos y metodológicos que han guiado las decisiones del proceso de investigación. Repasaremos las líneas más importantes sin las que no tendrían sentido los resultados y conclusiones.

Marco teórico y metodológico

En el diseño de esta investigación nos han servido de referencia trabajos que desde la Psicología Sociocultural (Baker-Sennett, 1995; Cole, 1996; Rogoff et al., 1995; Rogoff et al., 2001; Rogoff et al., 2002; Wertsch, 1991), entienden los procesos psicológicos formando una estructura total con el entorno o contexto. Estos referentes nos acercan a planteamientos que desde la Ecología (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Schoggen, 1991) y la Etnografía (Atkinson et al., 2001; Spindler & Hammond, 2000) nos ofrecen los criterios metodológicos que se adaptan al estudio global de la *actividad humana*, como *sistema de actividad*.

La observación de situaciones de aprendizaje en el *contexto real* en que se producen y el peso que tiene el *observador* a la hora de interpretar los datos complejos, han estructurado las decisiones metodológicas de esta investigación sobre estrategias de aprendizaje en el aula y la forma de presentar, en nuestro caso narrar, y analizar su contenido empírico (Lacasa, 2001). Al tratarse de la *observación* en un escenario natural, nos han guiado los trabajos recogidos en el “*Handbook of action-research*” editado por Reason y Bradbury (2001), y por el “*Handbook of Writing Research*” editado por McArthur, Graham y Fitzgerald (2006), sobre investigación cualitativa que tienen en cuenta *perspectivas etnográficas, ecológicas y el papel participante del observador*.

Una vez elegido el *aula como escenario de actividad comunicativo*, cuyo contexto específico ofrece la posibilidad de apropiarse y transformar instrumentos valorados socialmente (Wells & Chang-Wells, 1992), nos hemos apoyado en enfoques que utilizan un instrumento de análisis con capacidad de atender a las *múltiples dimensiones* de la actividad de aula, el Análisis del Discurso (Bronckart, 2004; Cazden, 1988; Stubbs, 1983/1987; Van-Dijk, 1997), que ofrece un marco teórico y metodológico para el estudio del comportamiento humano con posibilidades de aplicación a la didáctica y a la enseñanza.

La necesidad de estudiar las actividades sociales con todas sus dimensiones conduce a considerar en este tipo de trabajos las siguientes condiciones necesarias desde el punto de vista de la *validez ecológica* (Bronfenbrenner, 1979, 1986):

- Mantener la situación de la vida real para investigar.
En nuestro caso, se ha observado la actividad dentro del aula, a lo largo de su cronograma escolar, en tiempo y espacio.
- Considerar el contexto social y cultural en el que se lleva a cabo la actividad.
Hemos enmarcado el taller de escritura en el currículum escolar y nos hemos preguntado por su conexión con las demandas sociales.
- Considerar la dificultad que los participantes tienen en esa situación.
Al considerar no sólo la producción escrita, sino el proceso didáctico y social, hemos narrado y analizado la actividad desde el punto de vista de los participantes (progresos, dudas y malentendidos).

Desde este marco nos hemos preguntado si la investigación educativa puede aportar alguna clave que acerque los propósitos institucionales a la realidad escolar cotidiana y a sus necesidades reales. En el apartado siguiente analizaremos nuestra línea de trabajo en relación al contexto social e institucional que como profesionales, ha determinado previamente nuestras decisiones.

Objetivos de investigación y demandas sociales

La aspiración de una sociedad civilizada actual es que sus ciudadanos sean activos, autónomos y críticos con la información y el conocimiento. El interés por formar ciudadanos competentes que se adapten a las exigencias y cambios sociolaborales es común en distintos ámbitos relacionados con la educación.

El acceso a la información, su tratamiento y utilidad ha evolucionado con los avances espectaculares en tecnología de la comunicación. Las consecuencias de estos cambios y la necesidad de ajuste a los mismos, supone un reto social, por las exigencias de adaptación y competencia en los puestos de trabajo; también un reto educativo, por la adaptación y competencia que se exige en el paso de la alfabetización tradicional a las nuevas alfabetizaciones; y por supuesto un reto en la investigación científica, puente entre el conocimiento de una cultura y su transformación en actividad productiva.

La Educación se define como un proceso psicológico y cultural en el que el legado generacional conforma nuestra Sociedad del Conocimiento, donde la educación en sí misma es considerada motor de desarrollo individual y colectivo (Edwards & Mercer, 1994). Los mecanismos y procesos que intervienen en el traspaso de conocimiento, y que son manejados por personas que educan y son educadas, emergen como elementos complejos que la investigación educativa de los últimos años intenta desentrañar (Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

Nuestra posición como investigadores nos sitúa dentro de una sociedad en continuo avance y desarrollo cultural, en un proceso dinámico generado por personas que comparten sus conocimientos a la vez que los reconstruyen y enriquecen, generación tras generación (Cole, 1996). La propia cultura crea sus instrumentos de comunicación (entre ellos la escritura) que se adquieren a través del proceso de socialización, en los que la educación promueve el desarrollo a través de la variedad de prácticas discursivas generadas en la interacción humana (Newman, Griffin & Cole, 1989). Tenemos presente cómo desde la infancia vamos adquiriendo los *usos* de la lengua (Bruner, 1981), primero de una forma natural a lo largo de la socialización en entornos familiares y con un nivel más elaborado y explícito a través de la *alfabetización*, en situaciones más formales en las que se necesita un esfuerzo consciente de aprendizaje para adquirir y controlar un instrumento valorado institucional y culturalmente (Olson, 1996; Olson & Torrance, 1991).

El hecho de que la *actividad básica humana* se realiza en *interacción*, con la utilización de la lengua como instrumento natural de intercambio y apoyo entre quienes comparten el mundo, nos hace plantearnos cómo la vertiginosa evolución del conocimiento y manejo de la información en la sociedad actual repercute *en lo que entendemos por Educación y en las competencias de los agentes educativos que participan en los contextos educativos que conocemos*.

El análisis de los procesos de actividad social y las prácticas comunicativas, que desde la perspectiva sociocultural se consideran cuestiones interrelacionadas al estar históricamente determinadas, han permitido la evolución de un concepto de modelos de alfabetización mecánicos a modelos que tienen en cuenta su *carácter social y dialógico* (Bakhtin, 1981; Street, 1998). En estas investigaciones entienden la alfabetización como un proceso que implica un *conocimiento explícito* y consciente del código que se pretende utilizar y cuyo dominio permitirá el control del discurso asociado a su *práctica social* (Gee, 1991).

Desde esta perspectiva, en la que se encuadra nuestro taller de escritura, *nuestro propósito de promover la transformación de las prácticas educativas se orientó hacia el conocimiento explícito de la actividad, el proceso de composición escrita, por parte de sus participantes*.

No podemos evitar asociar escritura con el pensamiento escolarizado. Escribir se convierte en un arte que socialmente se valora como producto de calidad, pero la diferencia entre el *escribano* y el *escritor*, es de tal complejidad que no cesamos en el esfuerzo que tanto desde el ámbito de la investigación como de la educación, se centra en saber en qué consiste escribir y cómo podemos aprender a elaborar textos que tengan algo que comunicar a los demás (Lacasa & GIPI, 2006; Lacasa & Reina, 2004).

Competencias comunicativas en el ámbito escolar alfabetizador

Las diversas situaciones comunicativas exigen ciudadanos capacitados que sepan interpretar los diferentes tipos de mensajes a los que acceden por variados medios de comunicación. ¿Qué puede aportar la escuela en este sentido? ¿Qué competencias trabajamos y cómo las desarrollamos? ¿Van de la mano valores sociales y programas curriculares?

Desde la Institución Educativa, los programas de educación primaria y secundaria tienen como objetivo común, según se recoge en la LOE (2006), la *competencia en comunicación lingüística*, en todas las materias, ya que se entiende como competencia *base para poder acceder a cualquier aprendizaje y poder generar conocimiento*. Las demandas sociales y educativas confluyen en este punto, a partir de lo que se ha generado una cultura evaluativa a nivel internacional (OCDE), y materializada en los informes PISA de los últimos diez años. Los resultados trienales relacionados con lectoescritura, desde el año 2000 hasta el 2009 (últimos datos comunicados por el Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Mario Bedera, el 7 de diciembre de 2010) nos sitúan por debajo de la media europea, por lo que la *mejora educativa* continúa siendo una labor a desarrollar en los distintos ámbitos educativos. No basta saber decodificar un texto escrito, se exige un conjunto de destrezas y saberes (MacArthur et al., 2006) que conducen a la comprensión de los textos y la expresión de cualquier tipo de mensajes, de manera correcta, coherente y eficaz, generados con un propósito en un contexto determinado.

A tenor de los resultados de la evaluación educativa, el planteamiento de las finalidades, objetivos y contenidos manejados en el currículum de enseñanza de las disciplinas lingüísticas ha variado en los últimos años. De una práctica formal del lenguaje manejando y analizando oraciones, sin dar importancia a la función y al proceso en el que tiene lugar el uso de la lengua, se ha dado paso a un interés por los *procesos* que se desarrollan en el aula por quienes intervienen y que tienen que ver con lo lingüístico, lo psicológico y lo social (Álvarez Angulo, 2006; Alvarez & Del-Río, 2001). En esta línea, no olvidamos a Bruner (1991), cuando expresaba el engranaje que supone el desarrollo del individuo junto con el lenguaje como forma de pensamiento y la cultura, es decir, del *contexto educativo* en el que la actividad integra los tres aspectos.

La búsqueda de contextos sociales comunicativos, la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, las condiciones de uso, el conocimiento lingüístico, sociolingüístico y normativo, han sembrado el camino para desarrollar un modelo comunicativo que se construye con el propio discurso gramatical. Se parte de una reflexión gramatical que analiza sus elementos dentro del discurso en cuanto aportan significado, lo cual ubicado en el aula, exige *una justificación y*

graduación de la complejidad de los contenidos tratados. Desde un *enfoque comunicativo* se entiende que el uso de lo lingüístico se configura social y culturalmente por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus contenidos se convierte en una *actividad comunicativa* (Tusón & Vera, 2008), como anteriormente han recogido otros autores (Lacasa & GIPI, 2006; Rogoff et al., 1995; Saló, 2006).

Con el dominio progresivo de la lectoescritura podemos acceder a los distintos discursos que la sociedad utiliza en distintos contextos, descubrir las claves que facilitan o limitan los textos manejados y producidos con distintos propósitos, desde la información al entretenimiento. En el capítulo 4 hemos tratado la comprensión y elaboración de los textos expositivos y narrativos para acercarnos al currículo escolar y contextualizar la actividad educativa que se genera alrededor de la composición de géneros escritos. Tener en cuenta los aspectos pragmáticos además de los textuales (Álvarez Angulo, 2001) ha supuesto toda una reformulación de los *géneros discursivos* desde distintos enfoques (Bronckart, 2004; Mercer, 2001; Schneuwly, 1992).

En esta línea, mantenemos que el contexto del lector y del escritor no se puede desligar cuando se está ante un texto. Los “*esquemas*” (Gárate 1994) que ayudan a entender el mundo dentro de una “*comunidad textual*” (Olson & Torrance, 1991), proporcionan a lectores, oyentes y escritores distintas formas de interpretar un conjunto de textos. Con Bronckart (2004), participamos de una nueva concepción del género escrito, porque entendemos que en las prácticas de escritura, el protagonismo de los participantes les conduce en la creación de su particular discurso.

Hemos tenido en cuenta, también, como el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje revelan que la complejidad de la competencia lectoescritora no se llega a conseguir hasta la adolescencia. Junto a este dato, el reconocimiento precoz de diferentes tipos de texto a partir de los 10 años, evidenciado por los trabajos clásicos de (Bereiter & Scardamalia, 1987), nos ha orientado en el ámbito de instrucción para promover habilidades progresivamente más avanzadas (Martín del Campo, 1998).

Una serie de preguntas han surgido en esta parte del proceso de investigación relacionadas con la consecución de nuestros objetivos, ¿Qué necesidades escolares se detectan en el aula en la identificación y producción de distintos tipos de textos? ¿Qué concepción de género puede inferirse del análisis de los discursos producidos en las situaciones de enseñanza programadas dentro del currículo escolar? ¿Qué repercusión tiene sobre la propia enseñanza? ¿Qué estrategias facilitan la apropiación de los distintos formatos textuales?

En esta dirección, hemos comprobado que no se trata únicamente de analizar las prácticas situadas, sino de acercarnos a los *mecanismos de influencia educativa* que intervienen en los escenarios educativos (Coll et al., 2008). De la misma manera investigaciones del ámbito educativo sobre interacción han buscado mecanismos facilitadores del progreso cognitivo como el conflicto y la colaboración (Fernández Berrocal, Melero Zabal & Coll, 1995) que han dado paso a enfoques socioculturales en los que se contemplan las múltiples dimensiones:

- La *interacción* entre docentes y estudiantes se considera inseparable de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bruner, 1996; Cole & LCHC, 1990; Coll et al., 2008).
- Las prácticas educativas se descubren como encuentros organizados de *participación conjunta* (Rogoff, 1994, 1998; Rogoff, Turkanis & Bartlett, 2001; Rogoff et al., 2002).
- El lenguaje como principal instrumento cultural en las prácticas interactivas, tiene un doble papel, por una parte mediador en la organización social de la actividad y por otra parte, instrumento de aprendizaje. El lenguaje descubre los procesos comunicativos y sociocognitivos de los participantes. En él hemos distinguido un discurso primario propio de los primeros escenarios de socialización y un discurso secundario, más elaborado que se produce en el *contexto escolar*, definido por Edwards (1996), a nivel de la clase como un proceso psicológico y cultural, en el que algunos autores (Bakhtin & Medvev, 1978/1991; Vygotsky, 1978/1986), incluyen la *lengua hablada y escrita* en dimensiones interactivas que les hace interdependientes.

Hablamos, reflexionamos, interpretamos y escribimos: “*el aula entre líneas*”

Hemos dejado para el final una de la serie de preguntas que desarrollamos en el capítulo dedicado al proceso de descubrimiento que estamos concluyendo, ¿Qué implicaciones tienen los resultados para la mejora de las prácticas educativas?

Escenario innovador

Nuestro taller de escritura representa un escenario escolar cotidiano tal y como se genera día a día por sus participantes, ajustado a las características de los espacios naturales de educación que hasta ahora hemos tratado. *Es una práctica educativa situada que da cuenta del contexto donde se produce, del discurso de los participantes y cómo comparten sus significados.* Un escenario alfabetizador en el que los procesos sociales se interiorizan para convertirse en procesos individuales de aprendizaje. En el diálogo de los participantes, el lenguaje mismo se convierte en objeto e

instrumento de aprendizaje porque se reflexionan y se hacen explícitas las estrategias propias de la actividad de composición escrita.

En esta investigación nos hemos centrado en una alfabetización básica todavía frecuente en nuestras aulas a pesar de los avances relacionados con tecnologías de la información y comunicación (Mateos, Martín & Villalón, 2006). Es decir, partimos de la mano de un modelo de alfabetización que da por supuesto que la enseñanza de la composición escrita a través de modelos expertos es suficiente para el aprendizaje de los diferentes usos del lenguaje escrito, para ofrecer alternativas que progresivamente introduzcan en la escuela prácticas que contemplen algo más que contenidos curriculares establecidos, para lo cual nos apoyamos en:

- La planificación de actividades significativas (Lacasa & GIPI, 2006; Lacasa & Reina 2004).
- La interacción entre docente y estudiantes que comparten conocimientos (Edwards, 1997; Mercer, 2001).
- La reflexión de contenidos para reconstruir significados (Camps & Dolz, 1996; Camps & Milian, 2000; Cassany, 1999)
- La implicación de los participantes en la actividad para progresar en su aprendizaje y competencias (Newman et al., 1989; Rogoff, 1994 y 1998; Rogoff et al., 1995).

En la siguiente ilustración quedan representados los criterios introducidos que han dado forma al taller de escritura como escenario innovador. Cada figura representa la posición de partida de los participantes: docente, investigadora participante y estudiantes. La profesora trabaja el programa curricular, inicialmente, desde *“la expresión escrita”* que toma como modelo a expertos escritores. El grupo de investigación aporta su visión comunicativa y reflexiva sobre la composición escrita. Y los estudiantes se involucran a través de sus experiencias previas, en la elaboración de textos que tienen algo que contar y explicar al resto de sus compañeros. La flecha de ida y vuelta indica el proceso en el que sus protagonistas interactúan con unos contenidos y una meta común de trabajo, la composición escrita alrededor de la figura del Quijote.

Ilustración 11-1. Escenarios educativos innovadores



El proceso de composición conjunta, en el que *los participantes reconstruyen el perfil de un personaje, a través de la reflexión y explicación de su conducta, elaborando textos expositivos y convirtiéndose en protagonistas de sus hazañas, elaborando textos narrativos* (capítulo 6), se genera a partir del intento negociado de investigadora y docente de convertir en una situación comunicativa y funcional, el taller de escritura. Sus planteamientos educativos descansan en pasos básicos que han comunicado de manera explícita en la presentación del taller a los alumnos y alumnas, y se han trabajado de forma consciente en cada una de las sesiones.

Proceso de transformación del conocimiento

La base del proceso de elaboración escrita descansa en la *reflexión metacognitiva* (Álvarez Angulo, 2006; Camps & Uribe, 2008), en la línea clásica de la transformación del conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987), en la que se han dado las siguientes condiciones:

- Actividad con significado compartido.

En nuestro taller comienza tiempo atrás con una actividad extraescolar, relacionada con la temática del Quijote y que la profesora rememora en la primera sesión: *“os dije que...que...me pusierais en un papel la experiencia...la experiencia que...que habíais sentido cuando visteis la representación aquella.”* A partir de esa experiencia se dota de contenido cada

sesión (S1, Actitud; S2, Amor ideal; S3, El escudero; S4, Locura; S5, Aventuras y S6, Razón), en función de los intereses expresados por la clase (capítulo 6). La “*Información dada*” se utiliza como contexto del diálogo sobre la que se introduce la “*información nueva*”, ambos contenidos base de la construcción del conocimiento compartido (Edwards & Mercer, 1994).

- Búsqueda de una meta común que da sentido a la actividad: “*elaboración de esquema de trabajo en común*”.

A través de la propuesta de planificación escrita en pequeños grupos para una audiencia determinada. Se contextualiza al *escritor* y al *lector* formando parte de una *comunidad textual* (Olson y Torrance, 1991), en la que Cervantes (modelo experto) se acerca a los estudiantes del taller de escritura (comunidad de aprendizaje) (Rogoff, 1994) y éstos aproximan su particular versión a sus compañeros (audiencia). Se ha conseguido de esta manera un contexto de trabajo significativo en el que se busca y se comparte su finalidad y meta (Lacasa et al., 1994; Rogoff et al., 2002).

- Las sesiones de trabajo son propuestas secuenciadas de *planificación*, *textualización* y *revisión* (capítulo 7), que describen la actividad comunicativa colaborativa, basada en la reflexión metalingüística y metacognitiva ya referenciada. La figura en forma de embudo representa de forma esquemática, el proceso sociocognitivo que conlleva la elaboración textual.

Ilustración 11-2. Fases del proceso colaborativo del taller de escritura



- Utilidad de diferentes modelos discursivos: expositivos y narrativos, contruidos desde los intereses de los participantes y de la experiencia de acercamiento al modelo experto.
- Para comprender y elaborar textos expositivos y narrativos, hemos ido más allá de la existencia de *esquemas o guiones* como factores individuales (Gárate, 1994) y nos acercaremos al “*proceso de mental de contextualización*” (Mercer, 2001) que junto al concepto de “*comunidad textual*” (Olson & Torrance, 1991), nos ha permitido entender las estrategias de trabajo en grupo en la composición.
- Desde la teoría, ya hemos comentado que texto y contexto, diálogo entre escritor y posible lector, se han mostrado pilares básicos para entender los modelos expertos y reproducirlos como géneros escolares por escritores aprendices. En la parte empírica desarrollada en los capítulos 9 y 10, descubrimos cómo las *exigencias de la tarea* (expositiva o narrativa) y a las *dificultades* que encuentran y tratan de solucionar los participantes, giran alrededor de la producción textual, como especificaremos más adelante.

Dimensión interactiva del conocimiento: mecanismos de influencia educativa

El registro de la actividad del taller sumando instrumentos como el video y audio han permitido capturar las dimensiones reales, interactivas y temporales para analizar los datos objetivamente, atendiendo al discurso narrativo desde el que interpretamos los datos, y completando dicha interpretación con análisis categoriales de los datos desde la tradición del pensamiento analítico. El soporte informático utilizado, el Nudists Vivo, ha supuesto un recurso fundamental a la hora de integrar los datos narrativos digitalizados con los datos cuantitativos de frecuencias y porcentajes fruto de análisis categoriales.

La observación de patrones o estrategias comunicativas nos ha permitido categorizar e informatizar los datos observados para dar cuenta de su evolución a lo largo de toda la actividad educativa. El marcado interés de sucesivos estudios por explorar lo que los participantes hacen en las *conversaciones didácticas*, nos han servido de referente metodológico (capítulo 5):

- Definición de distintos niveles de unidades de análisis (Coll & Onrubia, 1996; Green, 1981; Green & Dixon, 1993).
- Descripción de la secuencia IRE (Cazden, 1988) y delimitación de patrones dentro de la secuencia IRE (Palincsar, 1986), considerando el modo en que los maestros aportan ayuda a los escolares.
- En trabajos clásicos (Higgins, Flower & Petraglia, 1992; Lacasa et al. 1995), el manejo de conceptos teóricos básicos en el trabajo empírico: *planificación, reflexión crítica y colaboración*. Concretamente se intenta que a través de la planificación se facilite la colaboración y con ella la reflexión crítica.
- Contextualización textual, desde el punto de vista de la interpretación del lector (Wells, 1999, 2001), diálogo entre escritor y lector.

En el capítulo 8 hemos recogido el resultado del proceso analítico de construcción del conocimiento llevado a cabo en el taller de escritura, que nos ha acercado a las estrategias discursivas utilizadas como patrones sistemáticos de comunicación (Cubero, Cubero & Santamaría, 2008; Saló, 2006). El resultado, de forma muy esquemática, es el siguiente:

- *Estrategias de Organización*: relacionadas con la planificación de la actividad de composición escrita del taller y con el procedimiento de cada una de las sesiones educativas.
- *Estrategias de Generalización*: parten de la descontextualización de contenidos que los participantes reconstruirán de forma conjunta.
- *Estrategias de Aportación de ideas nuevas*: relacionadas con el contenido de las tareas y la introducción de nuevos significados.
- *Estrategias de Continuidad*: mantienen la atención y encadenan los turnos de diálogo de los participantes.

Las cuatro estrategias enumeradas representan las categorías generadas en el proceso de codificación al que se ha sometido a las conversaciones de los participantes. Suponen una agrupación descriptiva de los patrones que se repiten y su utilización en la evolución del diálogo del taller.

La dimensión interactiva y la dimensión de construcción del conocimiento que se entretienen en la actividad educativa, es decir, las relaciones simétricas o asimétricas de los participantes, apoyan el progreso del conocimiento a través de las estrategias definidas, como mostramos en los apartados siguientes.

Procesos de composición escrita asociados al contexto pragmático y textual expositivo y narrativo

Las secuencias de las conversaciones codificadas ofrecen datos cuantitativos como frecuencias y porcentajes, complementarios en la interpretación analítica. En el análisis del contexto comunicativo general del taller y su especificación en las situaciones diferenciadas de trabajo, con presencia o no de la profesora (capítulo 9 y 10), descubrimos cómo *los porcentajes más elevados de estrategias utilizadas, coinciden en la elaboración de textos expositivos y narrativos*:

- El proceso de *descontextualización de significados* reflejado en las *estrategias de generalización* muestran el mayor porcentaje de aparición (41% para los textos expositivos y 40% para los narrativos). Estos resultados se relacionan con los momentos de reconstrucción de los contenidos por parte de los participantes, en la fase de *planificación conjunta en pequeños grupos*, con presencia o no de la maestra. Es un momento de intercambio de conocimientos, en los que la figura de la maestra o algún miembro del grupo encamina la interpretación que se está elaborando hacia una comprensión compartida (Mercer, 1995).
- El procedimiento de trabajo, reflejado en las *estrategias de organización* didáctica y social (33% en los textos expositivos y 30% en los textos narrativos), se definen por su presencia a lo largo de toda la actividad, desde su inicio hasta su conclusión.
- Las estrategias de aportación de nuevas ideas, aparecen en las sesiones narrativas, en un 20% y en las sesiones expositivas en un 17%. Su utilización corresponde al momento de *planificación* en el que la interpretación de la información, tanto sobre el tema de trabajo como sobre su organización, genera ideas que apoyan el proceso de composición.
- Las estrategias de continuidad, en relación con el resto de estrategias, aparecen en un 10% en las sesiones narrativas, y en las sesiones expositivas en un 9%. Sirven de apoyo a lo largo de la actividad educativa y en concreto en cada sesión, para que se promueva el diálogo de forma encadenada y pueda fluir el proceso de generalización de los contenidos tratados.

Traspaso del conocimiento en la interacción del taller de escritura

En las situaciones diferenciadas de trabajo en pequeño grupo (cuando está presente la profesora o trabajan solos los iguales):

- Hemos observado patrones similares de interacción en las dos situaciones diferenciadas de este estudio, la maestra con el grupo y el grupo de iguales solos. Por una parte, la relación asimétrica que establece el docente cuando trabaja con toda la clase se diluye cuando participa en grupo. Más que dirigir, intenta ceder protagonismo al resto de los miembros del grupo, dosificando la ayuda necesaria (Rogoff et al., 1993). Por otra parte, en el trabajo colaborativo en grupo parece que los papeles de los miembros se van adecuando a las exigencias de la tarea, ejerciendo de líder uno o varios de los participantes para organizar o reflexionar sobre las tareas de escritura, sin que se de un control total ni centralizado en una sola persona como en el trabajo citado de Candela (1999).
- Podemos concluir que tanto las situaciones de trabajo con *textos expositivos* en los que se han observado dificultades en los participantes, como en las situaciones de trabajo de *textos narrativos* en el que el contenido ha sido más significativo y motivador, el *grupo de iguales* ha elevado el porcentaje de *estrategias discursivas* dirigidas a la reflexión o descontextualización de significados, seguidas de las estrategias de organización de la interacción social y de la propia tarea.
- En la elaboración de textos narrativos, al observar las gráficas en las dos situaciones, llama la atención la diferencia de la cuarta sesión (S4) de trabajo del grupo de iguales con respecto al resto de sesiones. En el análisis narrativo de esta sesión comprobamos que *el contenido de la tarea se enlaza con la experiencia previa y cotidiana*. Cuando esto ocurre, la motivación y el entusiasmo se transmite al resto de los compañeros de trabajo. El resultado es un incremento de estrategias discursivas alrededor de los personajes, lugar y acción que la nueva aventura traerá a D. Quijote que se reflejan en la elaboración textual más fluida.

- En el grupo de trabajo en el que está *presente la profesora*, excepto en la primera sesión (S1) expositiva, en la que se dedica más tiempo para introducir la actividad de forma global llegando al 16%, el resto de las estrategias utilizadas a lo largo de las sesiones, oscila entre un 14% y un 4%, comparando las sesiones expositivas y narrativas (frente a la oscilación del 20% al 2%, en el grupo de iguales). En este sentido podemos decir que el papel de la profesora en el progreso sociocognitivo, como guía (Rogoff et al., 1993) del proceso de andamiaje tiene que ver en el *equilibrio global de la actividad educativa*. Se mantienen e incluso tienden a descender los porcentajes de las estrategias discursivas utilizadas en una *progresiva cesión de traspaso de control a los estudiantes*.
- En la misma medida, destaca *el papel de la profesora* al final de cada sesión en la que se concluye con la revisión de textos con la lectura individual ante la audiencia de la clase (Cazden, 1988). La evaluación final sirve de feed-back del trabajo realizado y de contexto mental compartido de la comunidad de aprendices, de sesión en sesión. Sería interesante promover una mayor participación de los estudiantes como la revisión entre pares antes de pasar al gran grupo o clase como paso necesario en el circuito del proceso de composición escrita transformador y metacognitivo ya mencionado (Álvarez Angulo, 2006; Camps & Uribe, 2008).

Implicación de los participantes y construcción textual única: dificultades y experiencias previas

Tanto en la elaboración de textos expositivos como narrativos, la planificación textual ha servido para hacer conscientes a los estudiantes de la diferencia entre los dos tipos de texto que han construido, logrando una versión propia de los expertos géneros literarios tratados:

- En los *textos expositivos*, la información que se maneja gira alrededor de las ideas y su desarrollo explicativo: explicar la actitud de D. Quijote y Sancho Panza ante la vida; explicar un amor ideal como el que D. Quijote sentía por Dulcinea; y explicar en qué consistía la locura de D. Quijote.
- En los *textos narrativos*, la información que se maneja se centra en los elementos necesarios para desarrollar la secuencia de acción de una historia (personajes, acción,

lugar y tiempo) sobre el escudero del s. XX; otras aventuras de D. Quijote; y D. Quijote recupera la razón.

Podríamos resumir:

- Hemos constatado las dificultades de los participantes en las tareas relacionadas con la elaboración de contenidos expositivos frente al proceso de composición narrativa, bien por la menor práctica en el aula de textos expositivos y argumentativos (Mateos, Martín & Villalón, 2006), bien por la complejidad de los textos expositivos desde el punto de vista evolutivo (Torrance & Olson, 1987). Hay que tener en cuenta que en este caso, el modelo experto presentado, D. Quijote de la Mancha, es narrativo por excelencia.
- Son las demandas de la tarea en cada momento de la sesión educativa las que dan forma al tipo de estrategias que se utilizan, en la elaboración de textos expositivos, ligadas a dificultades y en la elaboración de textos narrativos relacionadas con el acercamiento de contenidos a la experiencia de los estudiantes.
- Insistimos en la necesidad de hacer explícitos los contenidos, el sentido y la finalidad de la actividad, así como la audiencia a quien se dirige el mensaje escrito, por parte de los docentes. De esta manera se puede tener la oportunidad de reflexionar y contrastar en el grupo de iguales las posibles dudas o dificultades, en ambos casos se facilita el proceso de elaboración textual.
- Las implicaciones didácticas que se derivan de nuestra experiencia en el taller, relacionadas con la introducción de actividades significativas en el aula y la generación compartida de conocimiento a través de tareas planificadas con una meta común en la que se implican quienes participan, representa un paso asumible en la realidad actual del aula, sin cambios drásticos que para muchos docentes representan, por ejemplo, las nuevas tecnologías.

- Llegar al final del proceso de composición escrita supone una revisión continua que forma parte de la reflexión sobre el contenido y el procedimiento en cada tarea. Sin embargo, la evaluación final de los aspectos pragmáticos y lingüísticos continúa siendo un aspecto complejo difícil de modificar en la dinámica habitual de aula.
- De acuerdo con Casaseca (2004), el aprendizaje de la composición escrita debería concebirse como un proceso en el que los alumnos comparten lo que leen y escriben. Para aquellos profesionales que además compaginan su trabajo con las nuevas tecnologías, la transformación que hemos presentado en esta tesis, puede ir acompañada de propuestas de escritura colaborativa a través de la herramienta educativa web 2.0, o de otros ejemplos de innovación a los que se anima desde investigaciones recientes (Lacasa & GIPI, 2006). Aprovechemos la escuela como instrumento de interacción y diálogo, que pueda dar acceso a un mundo social alfabetizado y multialfabetizado, puesto que son parte del mismo contexto cultural.

Referencias Bibliográficas

- Alvarez, A. (1996). *Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas. Tesis doctoral no publicada*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Alvarez, A. & Del-Río, P. (2001). Tema monográfico: Culturas, desarrollo humano y escuela. *Cultura y Educación*, 13(1), 1-144.
- Álvarez Álvarez, M., Villardón, L. & Yániz, C. (2008). Tareas de escritura en el ámbito universitario e implicaciones para el aprendizaje. *Textos de didáctica y literatura*, 49, 77-88.
- Álvarez Angulo, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 17-52.
- Álvarez Angulo, T. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, 23-24, 47-63.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (Eds.). (2001). *Handbook of Ethnography*. London. Thousand Hoaks: Sage.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thosand Oaks, CA: Sage.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Baker-Sennett, J. (1995). Improvisation, planning and the creative process. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 111-127.
- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the novel. In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination* (pp. 259-422). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. & Medvey, P. N. (1978/1991). *The formal method in Literary scholarship. A critical introduction to sociological poetics*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Barthes, R. (1985). *L' aventure semiologique. (Trad. cast. La aventura semiológica, Barcelona: Paidós, 1993)*. Paris: Editions du Seuil.

- Barthes, R. (2001). *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanovic, R. (Eds.). (2000). *Situated Literacies. Reading and wrting in context*. London: Routledge.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity. Theory, research, crititique*. London: Taylor & Francis.
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1993). The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 305-333.
- Bronckart, J.-P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos : por un interaccionismo socio-discursivo. *Fundación Infancia y Aprendizaje*.
- Bronfenbrenner, U. (1970/1993). *Educación de los niños en dos culturas (Título original, Two worlds of childhood. U.S. and U.S.S.R., publicado por Russell Sage Foundation)*. Madrid: Aprendizaje - Visor.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1985). Contexts of child rearing: problems and prospects. (Contextos de crianza. Problemas y perspectivas, *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-56). *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms, present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Person in context: Developmental processes* (Vol. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Fifth edition. Volume 1: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 993-1028). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction*. (pp. 393 - 452.). Hillsdale, N.J.: LEA.
- Bruner, J. (1981). De la comunicación al lenguaje: Una perspectiva psicológica. *Infancia y Aprendizaje, Monografías. La adquisición del lenguaje*, 133-163.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1987). The transactional self. In J. Bruner & H.Haste (Eds.), *Making sense: The child construction of the world*. London: Methuen.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking. Ways of making meaning. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 93 - 105). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado : más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bucay, J. (2005). *Cuentos para pensar*. Buenos Aires:Nuevo Extremo S.A.
- Buckingham, D. (2003). *Literacy, learning and contemporary culture*. London: Polite Press.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2008). Análisis del discurso y educación lingüística. *Textos de Didáctica de Lengua y de la Literatura*, 49, 14-27.
- Camps, A. & Dolz, J. (1996). Enseñar escribir. Tema monográfico. *Cultura y Educación*, 2, 27-102.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, A. & Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Camps, A. & Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En La-Muralla (Ed.), *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en didáctica de la lengua* (Vol. 1, pp. 27-56).

- Candela, A. (1995). Consensus construction as a collective task in mexican science classes. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(4), 458 - 474.
- Candela, A. (1998). Students power in classroom discourse. *Linguistic and education*, 10(2), 139-164.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Mexico: Paidós.
- Casaseca, S. (2004). El aprendizaje cooperativo de la escritura. En Anguita, M., Camps, A. y otros (Eds.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. N. & Green, J. (2001). Interactional Ethnography: An approach to studying the social construction of literacy practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning* (Trad. cast. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Paidós-MEC, 1991). London: Routledge & Kegan Paul.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. (pp. 89-110). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1992). Context, modularity, and the cultural constitution of development. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's within social context. Vol. 2 Research and methodology* (pp. 5-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. & LCHC. (1990). Computers and the organization of new forms of educational activity: a socio-historical perspective (Trad. cast. *El educador y nuevas formas de actividad educativa: una perspectiva socio-histórica*. Comunicación, lenguaje y educación, 1992, 13, 37-50). *Golem*, 2, 6-13.

- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, (59-60), 189-232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En M. A. Melero & P. Fernandez-Berrocal (Eds.), *Interacción social en contextos educativos* (pp. 193-316). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. & Edwards, D. (Eds.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et al. (Eds.). (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 52 - 73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Cubero, R., Cubero, M. & Santamaría, A. (2008). La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Chang-Wells, G. L. & Wells, G. (1993). Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 58-90). New York: Oxford University Press.
- Del-Río, P. & Alvarez, A. (1985). La influencia del entorno en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- Del-Río, P. & Lacasa, P. (Eds.). (1995). *Lenguaje integrado. Un movimiento innovador en educación. Número monográfico, CL&E*, 25, 3 - 90.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*(2nd ed.). New York: MacGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research. Third Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Doise, W. & Moscovici, S. (1984). Les decisions en groupe. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Social* (pp. 213-227). Paris: P.U.F.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (Eds.). (1992/1995). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyson, A. H. (1993). *Social Worlds of children learning to write*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Edwards, D. (1993). Concepts, memory, and the organization of pedagogic discourse: a case study. *International Journal of Educational Research*, 19, 205-226.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. In C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 35 - 52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Edwards, D. & Mecer, M. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom. (Trad. cast. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós: MEC, Barcelona, 1988)*. London: Methuen and Co. Ltd.
- Edwards, D. & Mercer, N. M. (1989). Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*, 9(4), 423-459.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Edwards, J. A. & Lampert, M. D. (Eds.). (1993). *Talking data. Transcription and coding in discourse research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erickson, F. & Schulz, J. (1997). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In M. Cole, Y. Engeström & O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture and activity. Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (pp. 22 - 31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fernández Berrocal, P., Melero Zabal, M. A. & Coll, C. (Eds.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ss. XXI.
- Forman, E. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: a Vygotskian approach. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.),

- Children's within social context. Vol. 2 Research and methodology* (pp. 143-160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forman, E. & McCormick, D. E. (1995). Discourse analysis. A sociocultural perspective. *Remedial and Special Education*, 16(3), 150-158.
- Forman, E. A. & Cazden, C. B. (1985). Exploring Vygotskian Perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 323-347). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: s. XXI.
- García-Madruga, J. & Lacasa, P. (1990). Concepciones teóricas en Psicología Evolutiva (III): Piaget y el procesamiento de la información. In J. G. Madruga & P. Lacasa (Eds.), *Psicología Evolutiva* (Vol. 1, pp. 147-180). Madrid: UNED.
- Garrido-Domínguez, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Garton, A. & Pratt, C. (1989/1991). *Learning to be a literate. The development of spoken & written language. Trad. cast. Aprendizaje y proceso de alfabetización. Barcelona: Paidós*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). El aprendizaje de la escritura. En *Aprendizaje y proceso de alfabetización* (pp. 173-204). Barcelona: Paidós.
- Garton, A. F. (1992/1994). *Social interaction and the development of language and cognition (Tra. cast. Interacción social y desarrollo del lenguaje y de la cognición. Barcelona, Paidós, 1994)*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (1991). What is literacy? In C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Revriting literacy. Culture and the discourse of the other* (pp. 3 - 13). Toronto: OISE Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-171.
- González-Pineda, J. A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C. & Valle Arias, A. (coord.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (Eds.). (1998). *Studying children in context*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Green, J. L. & Dixon, C. N. (1993). Talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms. *Linguistic and Education*, 5(3 &4), 231 - 239.
- Green, J. L. & Wallat, C. (1981). *Ethnography and Language*. Norwood: New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ.: Larence Erlbaum Associates.
- Higgins, L., Flower, L. & Petraglia, J. (1992). Planning text together. The role of critical reflection in student collaboration. *Written Communication*, 9(1), 3-47.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science (Trad. cast.1994. Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid: Alianza)*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research. Third Edition* (pp. 559-603). Thosand Oaks, CA: Sage.
- Lacasa, P. (1993). *Planificación en tares de escritura: la interacción del niño con los iguales y con el adulto en situaciones naturales* (Informe final No. DGCYT, PB90-0281): Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Lacasa, P. (1996). Familias y escuelas: ¿Dos caras de una misma moneda? *Cultura y Educación*, 4, 5-11.
- Lacasa, P. (1997). Construir conocimientos: Saltando entre lo científico y lo cotidiano. In M. J. Rodrigo & J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 81-106). Barcelona: Paidós.
- Lacasa, P. (2000). *Aprender en la familia y en la escuela: Imágenes, palabras e ideas*. (No. Proyecto financiado por el CIDE - MEC (BOE, 10-X-1997)). Madrid: Universidad de Córdoba & Universidad de Alcalá.
- Lacasa, P. (2001). Memoria de Cátedra: Universidad de Alcalá de Henares.
- Lacasa, P. & GIPI. (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor-Antonio Machado.

- Lacasa, P. & Guzmán, S. (1997). ¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas. *Cultura y Educación*, 8, 27-48.
- Lacasa, P., Herranz-Ybarra, P. & Pardo-de-León, P. (1994). Escenarios interactivos y relaciones entre iguales. In M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 118-156). Madrid: Síntesis.
- Lacasa, P. & Martín-del-Campo, B. (1996). Los deberes: ¿un puente entre la escuela y el hogar? *Cultura & Educación*, 6, 45-62.
- Lacasa, P., Martín-del-Campo, B. & Méndez, L. (1994). Escenarios interactivos en la relación niño - adulto. In M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 79-117). Madrid: Síntesis.
- Lacasa, P., Méndez Zaballo, L. & Martínez, R. (2008). Aprender a contar historias y a reflexionar con videojuegos comerciales. In B. Gros (Ed.), (Vol. 1, pp. 51-72): Graó
- Lacasa, P., Pardo, P. & Herranz-Ybarra, P. (1994). Escenarios interactivos y relaciones entre iguales. In M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 118-156). Madrid: Síntesis.
- Lacasa, P., Pardo, P., Martín, B. & Herranz-Ybarra, P. (1995). Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar en un taller de escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 157-182.
- Lacasa, P., & Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas. Tercer premio de investigación educativa 2002* (No. Proyecto financiado por el CIDE - MEC (BOE, 10-X-1997). Madrid: CIDE - MEC.
- Lacasa, P., Reina, A. & Alburquerque, M. (2002). Sharing literacy practices as a bridge between home and school. *Linguistics & Education*, 13(1), 39-64.
- Lacasa, P., Reina, A. & Rodríguez, A. (2000). La escuela y la familia como contextos educativos. Leer, escribir y ver la televisión. *Ensayos y experiencias*, 36, 24-44.
- Lacorte, M. (1998). La investigación en acción. Una guía práctica. *Cultura y Educación*, 10, 3 - 16.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.

- Luria, A. R. & Vygotsky, L. S. (1930/1993). *Studies on the history of behavior*. Hillsdale, NJ: LEA.
- MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York : Guilford Press.
- Madrugá, J. A. G., Elosua, R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. & Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martín del Campo, B. T. D. (1998). *La Evolución de los Formatos Textuales en la Escritura: un enfoque discursivo*. UNED, Madrid.
- Mateos, M., Martín, E. & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. I. Pozo, N. Scheuer, Pérez, M.P. Mateos, E. Martín, y de la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk among teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. In C. y. E. Coll, D. (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11-21.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (2001). *Words and Minds*. London: Routledge.
- Middleton, D. & Edwards, D. (Eds.). (1990). *Collective remembering*. London: Sage Publications.
- Milian, M. & Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (2007). Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone. Working for cognitive change in school* (Trad. cast. *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata-MEC, 1989). Cambridge: Cambridge University Press.

- Olson, D. (1977). From utterance to text. *Harvard Educational review*, 47(257-281).
- Olson, D. (1996). Literate mentalities: literacy, consciousness of language, and modes of thought. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 141 - 152). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. & Torrance, N. (1991). Literacy as metalinguistics. In D. Olson (Eds.), *Literacy and orally* (pp. 251-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Page, R. N. (2000). The turn inward in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 23-38.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21(1 & 2), 73 - 98.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J. F. & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Shared cognition: thinking as social practice* (pp. 41-63). Washington, DC: American Psychological Association.
- Potter, J. (1996/1998). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction* (Trad. cast. *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós). London: Sage.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of Action Research*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context* (Trad. cast., en prensa, *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós). New York: Oxford University Press 242.
- Rogoff, B. (1993). Introduction. The concepts of guided participation and cultural universals and variation. In B. Rogoff, J. Mistry, A. Goncu & C. Mosier (Eds.), *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of Society for Research in Child Development. Serial N. 236* (Vol. 236, pp. 1-18).
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209 - 229.

- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kukn & R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language*. (Vol. 2, pp. 679 - 744). New York: Wiley.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. In J. J. Goodnow, P. J. Miller & F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (Vol. 67/Spring 1995, pp. 45-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B., Lacasa, P., Baker, J. & Fitz, D. (1990). *Errand planning in sociocultural context: Girl scout cookie sales*. Paper presented at the The Macarthur Interest Group on Future-Oriented Processes. Lake Waramang, Connecticut. Octubre 1990.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J. & Goncu, A. (1993). 'Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 230 - 253). New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J. & Lacasa, P. (2002). Roles of individuals, partners, and community institutions in everyday planning to remember. *Social Development*, 11, 266- 289.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G. & Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- Saló, N. (2006). *Estrategias de Comunicación en el aula*. Barcelona: Ceac.
- Sánchez Hidalgo, J. & Hidalgo García, M.V. (2003). De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés. *Anales de Psicología*, 19(2), 279-292.
- Saxe, G. B. (1992). Studying children's learning in context. Problems and prospects. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 215-234.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 16, 49-59.

- Schoggen, M. & Schoggen, P. (1987). Environmental forces in the home lives of three-year-old children in three population subgroups. *Peabody Journal of Education*, 65(1), 87-103.
- Schoggen, P. (1991). Ecological psychology: One approach to development in context. In R. Cohen & A. W. Siegel (Eds.), *Context and development* (pp. 235-252). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Searle, J. R. (1969). *Speech-Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds. The process of change in children's thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Siegler, R. S. & Jenkins, E. (1989). *How children discover new strategies*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Silverman, R. M., Taylor, H. L. & Crawford, C. (2008). The role of citizen participation and action research principles in Main Street revitalization: An analysis of a local planning project. *Action Research*, 6(1), 69-93.
- Spindler, G. & Hammond, L. (2000). The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives. *Harvard Educational Review*, 70(1), 39-48.
- Street, B. (1998). New literacies in theory and practice. *Linguistic and Education*, 10(1), 1-24.
- Stubbs, M. (1983/1987). *Análisis del discurso (Título original, Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language)*. Publicado por Basil Blackwell). Madrid: Alianza.
- Tolchinsky-Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Torrance, N. & Olson, D. (1987). Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: A progress report. *Interchange*, 18(1-2), 136-146.

- Tudge, J. & Rogoff, B. (1989). Peer influences in cognitive development. In M. H. Borstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tusón, A. & Vera, M. (2008). Análisis del discurso y educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49, 9-13.
- Van-Dijk, T. A. (1993). Editor's foreword to critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4, 249-283.
- Van-Dijk, T. A. (1997a). Discourse as interaction in society. In T. A. van-Dijk (Ed.), *Discourse as social interactions. (El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa, 2000)* (Vol. 2, pp. 1-37). London: Sage.
- Van-Dijk, T. A. (1997b). The study of discourse. In T. A. van-Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process. (El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa, 2000)* (Vol. 1, pp. 1 - 35). London: Sage.
- Vilà, N. (1989). La lengua escrita en el Ciclo medio. II. *Comunicación, lenguaje y educación*, 5, 81-104.
- Vygotsky, L. S. (1978/1986). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman*. Harvard Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language. Newly revised and edited by Alex Kozulin*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky. (Transl. N. Minick)*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Lev S. Vytgotski ; edición al cuidado de Michael Cole... [et al.] ; nota biográfica de A. R. Luria*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1993). Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the ananalysis of teaching and learning in the classroom. *Kinguistic and Education*, 5(1), 1-32.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

- Wells, G. (2006). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50(5).
- Wells, G. (Ed.). (2001). *Action, talk and text. Learning and teaching throurog inquiry*. New York: Teachers College Press.
- Wells, G. & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together. Classrroms centers of inquiry and literacy*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- Wells, G., Chang, G. L. & Blake, M. (Eds.). (1992). *Language and learning: learners, teachers and researchers at work. Vol 4. Collaborative research*. Toronto: OISE, Joint Centre for Teacher Development.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"*. *New directions for Child Development*. (Vol. 23). San Francisco: Jossey Bass.
- Wertsch, J. V. (1985). Adult-Chil interaction as a source of self regulation in children. In S. R. Yussen (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp. 69-97). Orlando: Academic Press.
- Wertsch, J. V. (1991). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* (pp. 111-126). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., Del-Río, P. & Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. In J. V. Wertsch, P. Del-Río & A. Alvarez (Eds.), *Perspectives on sociocultursal research* (pp. 1 - 37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporay developmental psychology. *Developmental Psycholgy*, 28(4), 548-557.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 336 -356). New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. W. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA.

- Wood, D. & Wood, H. (1988). Questioning versus students initiative. In J. T. Dillon (Ed.), *Questioning and discussion- A multidisciplinary study* (pp. 280-305). Norwood, NJ: Ablex.
- Wood, D. W., Griffiths, A. & Howarth, I. (1986). *Teaching and talking deaf children*. New York: Wiley.
- Woods, P. (1966/1988). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use. (Trad. cast. Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona/Buenos Aires: Paidós)*. London & New York: Routledge.

Índice de Ejemplos

| | |
|--|-----|
| Ejemplo 6-1. S4 G2 Narración: Aventuras. | 145 |
| Ejemplo 6-2. S6 G2 Narración: Razón. | 147 |
| Ejemplo 6-3. S1 G1 Exposición: Actitud. | 151 |
| Ejemplo 6-4. S1 G1 Exposición: Actitud. | 152 |
| Ejemplo 6-5. S3 G1 Exposición: Amor ideal. | 153 |
| Ejemplo 6-6. S5 G2 Exposición: Locura. | 153 |
| Ejemplo 6-7. S2 G2 Narración: Escudero. | 154 |
| Ejemplo 6-8. S4 G1 Narración: Aventuras. | 155 |
| Ejemplo 6-9. S6 G2 Narración: Razón. | 155 |
| Ejemplo 7-1. S1 G1 Exposición: Actitud. | 167 |
| Ejemplo 7-2. S1 G2 Exposición: Actitud. | 168 |
| Ejemplo 7-3. S1 G1 Exposición: Actitud. | 169 |
| Ejemplo 7-4. S1 G1 Exposición: Actitud. | 169 |
| Ejemplo 7-5. S4 G2 Narración: Aventuras. | 170 |
| Ejemplo 7-6. S6 G2 Narración: Razón. | 172 |
| Ejemplo 7-7. S1 G2 Exposición: Actitud. | 174 |
| Ejemplo 7-8. S5 G1 Exposición Locura. | 180 |
| Ejemplo 8-1. S1 Exposición: Actitud. | 198 |
| Ejemplo 9-1. S1 G1 Exposición: Actitud. | 208 |
| Ejemplo 9-2. S1 G1 Expos Actitud. | 209 |
| Ejemplo 9-3. S3 G1 Exposición: Amor ideal. | 210 |
| Ejemplo 9-4. S5 G2 Exposición: Locura. | 211 |
| Ejemplo 9-5. S1 G1 Exposición: Actitud. | 212 |
| Ejemplo 9-6. S1 G1 Exposición: Actitud. | 213 |
| Ejemplo 9-7. S3 G1 Exposición: Amor ideal. | 214 |
| Ejemplo 9-8. S5 G2 Exposición: Locura. | 214 |
| Ejemplo 9-9. S1 G1 Exposición: Actitud. | 215 |
| Ejemplo 9-10. S1 G2 Exposición: Actitud. | 216 |
| Ejemplo 9-11. S1 G1 Exposición: Actitud. | 218 |
| Ejemplo 9-12. S5 G2 Exposición: Locura. | 220 |
| Ejemplo 9-13. S1 G1 Exposición: Actitud. | 221 |
| Ejemplo 9-14. S3 G1 Exposición: Amor ideal. | 222 |
| Ejemplo 9-15. S5 G2 Exposición: Locura. | 223 |
| Ejemplo 9-16. S1 G2 Exposición: Actitud. | 224 |
| Ejemplo 9-17. S1 G2 Exposición: Actitud. | 226 |
| Ejemplo 9-18. S5 G1 Exposición: Locura. | 227 |
| Ejemplo 9-19. S5 G1 Exposición: Locura. | 227 |
| Ejemplo 9-20. S3 G2 Exposición: Amor ideal. | 228 |

| | |
|--|-----|
| Ejemplo 9-21. S1 G2 Exposición: Actitud. | 228 |
| Ejemplo 9-22. S1 G2 Exposición: Actitud. | 229 |
| Ejemplo 9-23. S1 G2 Exposición: Actitud. | 230 |
| Ejemplo 10-1. S2 G2 Narración: Escudero..... | 236 |
| Ejemplo 10-2. S6 G2 Narración: Razón. | 237 |
| Ejemplo 10-3. S6 G2 Narración: Razón. | 238 |
| Ejemplo 10-4. S6 G2 Narración: Razón. | 239 |
| Ejemplo 10-5. S2 G1 Narración: Escudero..... | 240 |
| Ejemplo 10-6. S4 G1 Narración: Aventuras..... | 241 |
| Ejemplo 10-7. S4 G1 Narración: Aventuras..... | 242 |
| Ejemplo 10-8. S6 G2 Narración: Razón. | 243 |
| Ejemplo 10-9. S2 G1 Narración: Escudero..... | 244 |
| Ejemplo 10-10. S4 G2 Narración: Aventuras..... | 245 |
| Ejemplo 10-11. S4 G2 Narración: Aventuras..... | 246 |
| Ejemplo 10-12. S6 G1 Narración: Razón..... | 247 |
| Ejemplo 10-13. S6 G1 Narración: Aventuras..... | 248 |

Índice de Gráficas

| | |
|---|-----|
| Gráfica 8-1. Porcentaje global de estrategias discursivas en las sesiones expositivas. | 193 |
| Gráfica 8-2. Porcentaje global de estrategias discursivas en las sesiones narrativas. | 194 |
| Gráfica 9-1. Construcción expositiva en presencia de la docente. | 206 |
| Gráfica 9-2. Construcción expositiva en el grupo de iguales. | 206 |
| Gráfica 10-1. Construcción narrativa en presencia de la docente. | 234 |
| Gráfica 10-2. Construcción narrativa en el grupo de iguales. | 235 |

Índice de Ilustraciones

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1-1. Unidades naturales de análisis en escenarios interactivos..... | 31 |
| Ilustración 2-1. Bases epistemológicas del conocimiento humano..... | 47 |
| Ilustración 3-1. Procesos comunicativos sociales e individuales..... | 71 |
| Ilustración 4-1. Contexto de diálogo del escritor y del lector. | 84 |
| Ilustración 4-2. Niveles de análisis de la complejidad discursiva. | 88 |
| Ilustración 4-3. Discurso y géneros expositivos. | 92 |
| Ilustración 4-4. Formas básicas de organizar la exposición (a partir de Álvarez Angulo, 2001) | 93 |
| Ilustración 4-5. Conocimientos y destrezas en la competencia escritora, (tomado de Calsamiglia y Tusón, 2008) | 95 |
| Ilustración 5-1. Referentes teóricos y metodológicos..... | 104 |
| Ilustración 5-2. Estructura secuencial de la investigación tradicional. | 108 |
| Ilustración 5-3. Proceso circular de la investigación interpretativa. | 108 |
| Ilustración 5-4. Acercar contextos educativos. | 110 |
| Ilustración 5-5. Esquema del escenario de trabajo en el aula. | 114 |
| Ilustración 5-6. Planificación textual en grupo y producto escrito individual. | 116 |
| Ilustración 5-7. Dimensiones de la investigación cualitativa. | 118 |
| Ilustración 5-8. Dimensiones de análisis. | 125 |
| Ilustración 5-9. Secuencia educativa de las sesiones. | 128 |
| Ilustración 5-10. Documentos en el N Vivo. | 129 |
| Ilustración 5-11. Agrupación de documentos en el N Vivo. | 130 |
| Ilustración 5-12. Memos en el N Vivo..... | 131 |
| Ilustración 5-13. Nodos en el N Vivo. | 132 |
| Ilustración 5-14. Codificar en el N Vivo. | 133 |
| Ilustración 6-1. Innovar desde el currículum tradicional. | 144 |
| Ilustración 6-2. Esquema de contenido de los textos expositivos: "Entorno al Quijote"..... | 149 |
| Ilustración 6-3. Esquema de contenido de los textos narrativos: "Contamos aventuras y desventuras". | 150 |
| Ilustración 6-4. Culturas y contextos en el taller de escritura..... | 157 |
| Ilustración 7-1. Portada de la obra utilizada como modelo experto en la composición escrita..... | 161 |
| Ilustración 7-2. Proceso sociocognitivo de composición escrita. | 163 |
| Ilustración 7-3. Fases del taller de elaboración de textos expositivos y narrativos..... | 165 |
| Ilustración 7-4. Desarrollo de la organización didáctica del taller: Planificación..... | 166 |
| Ilustración 7-5. La docente explicita de forma oral y escrita la organización del taller. | 167 |
| Ilustración 7-6. Proceso y producto de la planificación discursiva y textual. | 171 |
| Ilustración 7-7. Desarrollo de la organización didáctica del taller: Textualización. | 172 |
| Ilustración 7-8. Proceso y producto escrito de una sesión. S6 G1 Narración: Razón. | 176 |
| Ilustración 7-9. Proceso y producto escrito de una sesión. S6 G2 Narración: Razón. | 177 |
| Ilustración 7-10. Desarrollo de la organización didáctica del taller: Revisión. | 178 |
| Ilustración 8-1. Interacción en el aula como interactividad..... | 186 |

| | |
|---|------------|
| Ilustración 8-2. Mecanismos de influencia educativa: | 187 |
| Ilustración 8-3. Estrategias de generalización en la fase de trabajo en pequeño grupo. | 195 |
| Ilustración 8-4. Estrategias de organización en las distintas fases de trabajo del taller. | 196 |
| Ilustración 8-5. Estrategias de aportación de ideas en la fase de trabajo en pequeño grupo. | 197 |
| Ilustración 8-6. Estrategias de continuidad en las distintas fases de trabajo del taller..... | 198 |
| Ilustración 11-1. Escenarios educativos innovadores..... | 260 |
| Ilustración 11-2. Fases del proceso colaborativo del taller de escritura | 261 |

Índice de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 5-1. Contexto de trabajo en el aula. | 111 |
| Tabla 8-1. Tabla de Estrategias Discursivas. | 190 |
| Tabla 8-2. Frecuencias de estrategias discursivas en las sesiones expositivas. | 199 |
| Tabla 8-3. Porcentajes de estrategias discursivas en las sesiones expositivas. | 199 |
| Tabla 8-4. Frecuencias de estrategias discursivas en las sesiones narrativas. | 201 |
| Tabla 8-5. Porcentajes de estrategias discursivas en las sesiones narrativas. | 201 |

Anexos

Anexo I

REGISTRO DE DATOS

El registro de datos se efectuó mediante grabación en video (imagen y sonido). Se realizaron un total de 6 sesiones de 90 minutos cada una. Resultando 540 minutos de grabación. Estableciéndose dos tipos de situaciones diferenciadas:

- Trabajo en pequeño grupo con maestra.
- Trabajo en el grupo de iguales.

Como complemento al sonido del video se realizó de forma simultánea la grabación en cintas de audio, de los grupos en cada una de las situaciones de trabajo.

Se incluye un extracto de los registros en soporte digitalizado (CD), correspondiente a las sesiones:

- Narración: El Escudero del s. XX (S2)

0:00h Trabajo G 1 (0:00h hasta 48:56m) sin profesora

Lectura GG (49:05m hasta 1:01h)

1:01h Intervención profesora (1:01h hasta las 1:04 h)

Trabajo G 2 con profesora (1:05 hasta 1:54 h)

Lectura GG (1:56 hasta 2:03 h)

- Exposición: La Locura de D. Quijote (S5)

0:00h Intervención profesora (0:00h hasta 07:00m)

Trabajo G 2 (07:00m hasta 59:00m)

0:59h Lectura GG (59:00m hasta 1:15h)

Trabajo G 1 (1:15h hasta 2:05h) sin profesora

*(Acercamiento de Pilar. Alumnos: “nos gusta la historia porque la hemos elegido nosotros” 2:05h)

Lectura GG (2:06h hasta 2:23h)

*(Lectura de Javi, Rambo-Vietnan: 2:13h)

Anexo II

FOTOGRAMAS

Se incluyen 4 fotogramas de la secuencia didáctica y organización social de la actividad educativa en el aula.

Fotograma 1: Inicio de la actividad en gran grupo (GG)



Fotograma 2: Planificación en pequeño grupo con presencia de maestra (G2)



Fotograma 3: Planificación en pequeño grupo de iguales (G2)



Fotograma 4: Conclusión de la actividad en gran grupo (GG)

